

PEQUENAS GEOGRAFIAS: O ESPAÇO SURDO
Educação em/para qual Urbanidade?

Tiago Salge Araújo
2012

Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, domínio Educação e Exclusão, realizada sob orientação do Professor Doutor Henrique Vaz e da Professora Doutora Orquídea Coelho.

Resumo

O espaço geográfico, para além de ser um elemento de (re)produção das relações sociais é também poderoso instrumento de análise dessas mesmas relações. Esta dissertação propõe justamente um olhar para o surdo através dele, o espaço. Neste trabalho propusemo-nos à reflexão e discussão da surdez partindo dos espaços percorridos e vividos buscando desmembrar o *espaço surdo* e perceber alguns de seus conflitos, necessidades e reclames. Os testemunhos autobiográficos de pessoas surdas e as observações recolhidas foram, em uma fase mais adiantada do trabalho, analisadas transversalmente pelos “conceitos operacionais” do espaço geográfico: o ambiente, o território, a paisagem e o lugar acrescidos do *não-lugar*. Com esta teia interpretativa interessamo-nos em entender as relações estabelecidas nos percursos das vidas dos sujeitos-participantes evidenciando, sobretudo, a escola e a cidade enquanto alçadas educativas e que obrigam os sujeitos a (re)produzirem seus próprios espaços de ação.

Dentro duma perspetiva sócio-antropológica, em que a surdez é entendida como diferença e não como doença, nas partes iniciais do trabalho tratámos de fazer as deambulações acerca das diferentes alteridades pelas quais os surdos são atravessados para, em seguida, esboçar um breve panorama sobre o tratamento dado aos surdos nos espaços de educação formal em Portugal. Para tal utilizamos os princípios das Heterotopias propostos por Foucault, o que acabou também por permitir com que a educação dos surdos fosse analisada principalmente com o suporte do espaço.

Por fim, e entendendo a escola e a cidade enquanto esferas eminentemente educativas, o conceito de urbanidade foi também trabalhado no intuito de polarizar uma série de questões referentes à dinâmica de “ser o outro” e ao mesmo tempo “ver-se no outro” nestes espaços.

Assim almejamos contribuir para a discussão referente à educação dos surdos, apontando formas de estar (*urbanidades*) que parecem dar as coordenadas para uma efetiva *inclusão espacial* dos surdos.

Résumé

L'espace géographique, élément de (re)production de relations sociales, peut devenir aussi un puissant instrument d'analyse de ces mêmes relations. Dans cette perspective, cette dissertation propose jeter un regard sur la surdité et le sourd au travers l'espace. La réflexion et discussion de la surdité part, ainsi, d'espaces parcourus et vécus dans la quête de *l'espace sourd*, notamment à travers la compréhension de ses conflits, besoins et réclamations. Les récits autobiographiques de personnes sourdes et les observations recueillis ont été, par la suite, analysées selon un coupage transversale à travers les «concepts opérationnels» de l'espace géographique: l'environnement, le territoire, le paysage et le lieu, auxquels on joint le *non-lieu*. Ce réseau interprétatif nous a permis mieux comprendre les relations établies dans les vécus des sujets participants en relevant, surtout, l'école et la cité en tant que domaines éducatifs qui conditionnent les sujets dans la (re)production de ses propres espaces d'action.

Dans une perspective socio-anthropologique, qui aperçoit la surdité comme différence plutôt que comme maladie, on propose des déambulations autour des différentes altérités qui traversent les sourds pour, ensuite, esquisser un panorama sur les soins livrés aux sourds dans les espaces d'éducation formel au Portugal. Pour ce faire, on a pris recours des principes Hétérotopes tels que Foucault les propose, cela nous permettant analyser l'éducation des sourds avec le soutien de l'espace.

Dans ce fil de raisonnement, la compréhension de l'école et de la cité comme juridictions éminemment éducatives réclame l'approche du concept d'urbanité pour polariser une série de questions autour des dynamiques d'«être l'autre» mais au même temps, de «se voir dans l'autre» dans ces espaces-là.

Ce travail propose, en somme, contribuer à la discussion autour de l'éducation des sourds, signalisant des modes d'être (*urbanités*) qui semblerait pointer les coordonnées vers leur *inclusion spatiale* effective.

Abstract

The geographical space, besides being an element of (re) production of social relations, is also powerful instrument for analysis of those relations. This paper proposes a look just for the deaf through it into space. In this work we set out for reflection and discussion of deafness leaving spaces traveled and lived space seeking to dismember the deaf and realize some of their conflicts, needs, and advertisements. The autobiographical testimonies of deaf people and the observations were collected at a later stage of the work, analyzed across the "operational concepts" of geographic space: the environment, territorial, landscape and place plus the non-place. With this network interpretive we are interested in understanding the relationships established routes in the lives of the subjects, showing participants, especially the school and the city as educational competencies and force individuals to (re) produce their own spaces of action.

Within a socio-anthropological perspective, in which deafness is understood as difference and not as a disease in the early parts of the work taken care of making digressions about the different otherness by which deaf people are traversed to then sketch a brief overview of the treatment of the deaf in the spaces of formal education in Portugal. For this we use the principles of heterotopias proposed by Foucault, which eventually also allow that the education of the deaf were analyzed mainly with the support of space.

Finally, and understanding the school and the city as eminently educational spheres, the concept of urbanity has also worked in order to polarize a series of questions concerning the dynamics of "being another" while "seeing yourself in the other" in these spaces.

So we aim to contribute to the discussion relating to deaf education, pointing out ways of being (urbanities) which seem to give the coordinates for an effective spatial inclusion of the deaf.

Agradecimentos

Difícil fazer caber num espaço tão pequeno, tantos agradecimentos que jamais poderia deixar de fazer. Começo pelos colegas e companheiros do dia-a-dia universitário, Bruno Mendes e Rita Tavares, obrigado pela atenção, disponibilidade em sempre ensinar-me e afetividade sempre carregada de sorrisos. Agradeço também a Eva Temudo, mais que uma companheira de jornada você foi (e continuará sendo) uma grande confidente com quem tenho sempre imenso prazer de partilhar as aflições académicas e não só. Obrigado. Agradeço ao pessoal da biblioteca pela paciência, prestabilidade e atenção, sempre dispostos a nos auxiliar! Cátia Lopes e Sara Sousa, ainda que com pouco tempo de convivência, conhecemo-nos aos poucos, nos ajudamos, trocamos experiências, dúvidas, questionamentos... saibam que este trabalho é também fruto destes momentos, obrigado!

Agradeço àqueles que me deram as maiores oportunidades de crescimento académico, profissional e pessoal aqui na “terra estrangeira”. Professor Henrique e Professora Orquídea, tudo que eu aqui escrever será pouco para exprimir minha admiração, respeito, carinho e amizade que sinto por vocês. Saibam que vou sentir muitas saudades. Como já vos disse algumas vezes, senti-me deveras acolhido e “em casa” graças a vocês, obrigado, obrigado e obrigado! Obrigado também a você Tiago Neves e Isabel Menezes, sem dúvida alguma seus ensinamentos e formas de estar perante aos alunos estarão impregnados em mim para sempre, vocês são inspiradores.

Guilherme Lopes, Daniela Torres, Fernanda Moreira, Cosmin Ionut, Melanie Abreu, Carla Carderelli, Daniel Silva, Ana Carolina Sousa, Daniel Giradi, Cristina Mayumi e Dimitris Mavrodís, vocês foram e pra sempre serão minha família. Sem vocês, nada disso teria sido possível. No meio de nossa interculturalidade, cores, idiomas e credos, nos entendemos, nos apoiamos e estamos sempre a rir, nunca irei esquecer-los. Agradeço também aos amigos que deixei do outro lado do Atlântico, se não fosse a certeza que também estavam comigo nesta batalha, tudo teria sido mais doloroso, tenho saudades vossas.

Por último, justamente por serem os agradecimentos mais difíceis, meus pais e os irmãos Lucas e Bernardo. Agradeço-vos Cacá Salge e José Marcos Araújo, pais queridos, por serem seres humanos tão espetaculares, honestos, presentes e amigos. Obrigado por sempre acreditarem em mim e por sempre me permitirem voar. Sem o apoio emocional, afetivo e financeiro que me deram, estas páginas não teriam nunca se concretizado. Agradeço a vocês a vida e a oportunidade de vivê-la ao meu modo, obrigado, amo muito vocês!

**A todos os surdos
e surdas**

ÍNDICE

Resumo

Resumé

Abstract

Introdução e O marco zero	8
Objeto e objetivos	12

Capítulo I – Figura com Gavetas.....14

O Diálogo com a Literatura - Prelúdio	15
---	----

Primeira Parte

1.1 Sobre a(s) alteridade(s): “o outro” Surdo	18
1.2 Da surdez ao Deafhood	22
1.3 Outridades Espaciais: Heterotopias da Educação do Surdo.....	24

Segunda Parte

1.4 Sobre o Espaço	33
1.5 Cidade Educadora e Urbanidade	36
1.6 O Espaço Surdo	39
1.6.1 Na cidade.....	39
1.6.2 Na Escola	43

Capítulo II – O Grito49

2.1 Caminhos e escolhas metodo-lógicas	50
2.2A urgência de uma componente hermenêutica-dialética: por uma ética barulhenta.....	53
2.3 Das entrevistas	55
2.4 Os sujeitos participantes	57
2.5 Das notas de terreno	60

Capítulo III – A desintegração da persistência da memória62

Apresentação e discussão dos materiais	63
3.1 O ambiente	65
3.2Territórios (profanos de resistência)	74
3.3 Lugares-paisagem	79
3.4 Não-Lugares: lugares de conforto	84

Epílogo	92
---------------	----

Referências.....	96
------------------	----

Anexos

INTRODUÇÃO E O MARCO ZERO

O ser humano busca, domina, e constrói espaços. Pesquisá-los, estes espaços apropriados, é escolher um prisma de análise, uma fração dentre as inúmeras possibilidades analíticas. Nesta parte inicial do trabalho pretendo tanto uma apresentação, onde explico a origem das minhas questões, como também operá-la de forma introdutória, assinalando desde já alguns posicionamentos, escolhas e formas estruturantes. A propósito do título “Pequenas Geografias”, este revela a inspiração sorvida da obra de Manuela Malpique (1995) cujo título diz “Pequenas Histórias: A Geografia das Crianças”.

Ao começar por apresentar a origem dos questionamentos que me guiaram nesta investigação retornarei ao “marco zero”, ao(s) ponto(s) de partida desta caminhada. Tenho a certeza de que estas experiências, narradas aqui de maneira breve, não aconteceram no vácuo, individualmente e restritas a esta primeira pessoa, no entanto, narradas na voz de quem as experimentou permitem ao leitor captar os motivos impulsionadores da jornada a qual me propus.

Em 2008, na cidade de Rio Claro (interior do estado brasileiro de São Paulo), cursava o terceiro ano da graduação em geografia na Unesp (Universidade Estadual Paulista). Faltava ainda um ano para que eu completasse minha licenciatura mas aceitei a oportunidade e o desafio de cobrir a licença duma professora numa escola municipal no distrito vizinho, Santa Gertrudes.

O tempo passou, o semestre transcorreu bem, eu, jovem inexperiente mas cheio de fôlego agarrei aquela oportunidade com unhas, livros, giz e energia. No semestre seguinte, mais um desafio. Outra escola municipal do mesmo distrito chama-me para aulas substitutivas. Ministraria aulas de geografia por um período de quase seis meses para alunos da mesma faixa etária da escola anterior: jovens entre os 11 e 15 anos - sexto, sétimo, oitavo e nono ano.

Foi então em uma turma de sétimo ano que me deparei com o meu “marco zero” da questão. Não diferente das restantes escolas públicas brasileiras, turmas abarrotadas de 30 a 40 alunos, aquele sétimo ano parecia ser igual, no entanto, havia algo diferente e novo para mim: dois alunos surdos, uma menina e um menino.

Encontrava-me ali no centro daquela turma: jovens vindos de distintas partes da cidade, com referenciais divergentes, níveis socioeconômicos diferentes e várias formas de comunicação. Estava a tentar mediar e ensinar a disciplina em que me graduava, mas com os surdos, o que fazer? Fui perguntar à direção, recorri aos colegas professores e pouco me foi

dado: segundo eles, não havia muito a fazer, senão colocá-los nas primeiras fileiras, escrever mais e falar menos.

As semanas passavam e eu continuava de mãos atadas, não sabia usá-las para me comunicar, não havia intérprete. “Qual deveria ser minha postura?”, questionava-me insistentemente. Culpabilizar o ministério da educação e a sua dita inclusão não me chegava. Comecei a improvisar, levar fotos, trabalhar com imagens, mapas e objetos. Se o assunto era o nordeste brasileiro, lá estava eu com plantas, comidas e fotos. Os alunos surdos, ao invés de escreverem, desenhavam nas avaliações, era correto? Eles passariam todo o percurso escolar somente a desenhar? Não sabendo bem ao certo, pouco pude fazer: tinha apenas um período de substituição de pouco menos de um semestre.

Carregado de indagações, procurei desenvolver uma sequência didática centrada nas questões ambientais do espaço urbano e na cartografia para meu trabalho de conclusão do curso de geografia. Desenvolvi propostas de atividades com o auxílio de uma intérprete de língua gestual e coloquei-as em prática numa escola dita inclusiva, em que estudavam nove crianças surdas. Embora as conclusões e resultados das atividades tenham sido positivas, muitas perguntas ainda me orbitavam.

Licenciatura acabada, quase de seguida vim para Portugal com o objetivo de exatamente aprofundar-me nas questões educativas e da surdez. Os meses na terra estrangeira passaram, comecei a colaborar num projeto a nível europeu que se debruçava sobre as questões da surdez e da cidadania e foi aí que conheci aqueles que viriam a ser meus orientadores nesta pesquisa. As leituras intensificaram-se, o contato com os surdos também e, não obstante, houve uma profusão de questões ainda mais complexas: quais as necessidades **espaciais** dos surdos? É possível falar em uma identidade espacial surda?

Quando um surdo comunica é inevitável não notarmos a sua presença. Com braços, mãos e dedos ele faz do espaço ao entorno do seu corpo o seu canal de comunicação, diz-se uma gramática grafada no espaço. Por oposição, este espaço que lhe é seu, o entorno do seu corpo, em diversas situações acaba por não existir, em diferentes momentos ele não pode utilizar este canal comunicacional, torna vazio de significado se o outro não entende esta gramática ou, se ainda, lhes é proibido utilizar este espaço de comunicação.

Quando duas pessoas comunicam entre si em língua gestual, o entorno dos seus corpos fica carregado de histórias, ideias e sentidos. Mas por oposição, quando se comunica um surdo que gestualiza e um ouvinte que não domina a língua gestual, por exemplo, este espaço desmorona: na maioria das vezes é o surdo a tentar ler os lábios, é o surdo a tentar captar a temporalidade das palavras que para ele não têm som.

Sobre o espaço, no campo dos sentidos, diz-se que ele é atravessado por todos eles: a visão, o olfato, a audição, o tato e o paladar, sendo impossível não associarmos tempos - espaços a certos cheiros, gostos, texturas, cores e sons. Os diferentes espaços do nosso cotidiano têm cheiros, sons e cores, mas ao contrário do que possa parecer, eles não são fixos e estáveis - a forma como os interpretamos e os sentimos está subordinada justamente às nossas experiências, ao que sabemos, cremos e, em algumas situações, ao que nos é permitido. Michel de Certeau (1984) diz que o espaço é um lugar de prática, e que, sendo assim, a rua geometricamente definida por um planejamento é transformada em um espaço de caminantes. Entendo pois, o espaço como “esfera de multiplicidades” (Massey, 1999), em constante alteração e distintas interpretações, mas também com inúmeras portas, muros e barreiras...

Simmel (1981), o “sociólogo dos sentidos”, considera que ao partilharmos de um mesmo ambiente sonoro poder-se-á desenvolver um sentido de coletividade, ainda que os sons tenham significados distintos para os que os ouvem. No caso das cidades, Casaleiro (2008) sublinha que o estímulo sensorial auditivo pode servir de ponto de partida para a identificação e diferenciação dos espaços urbanos, compondo paisagens reconhecíveis pelos sujeitos que os habitam ou frequentam e, em última análise, transparecendo uma identidade própria.

E com a pessoa surda? Como é? Como se estabelece a relação com os espaços, sendo estes emudecidos? Como desenvolvem suas “geografias quotidianas”? A propósito, no universo da produção académica, segundo Gulliver (2012), muitos são os geógrafos (e especialistas de outras áreas) que se têm dedicado às “Deaf Geographies” especialmente nos últimos 20 anos; considerando-se importante destacar Claudionir Silva (2003, 2005), Darsie de Souza (2008, 2009, 2011), Kusters (2009), Gill Valentine (2003, 2008), Tracey Skelton (2003), Cynthia Benoit et. All (2011, 2012) e Mike Gulliver (2006, 2007, 2009). Por meio de diferentes abordagens, estes autores estreitam as relações entre surdez e geografia. Alguns partem de um princípio mais arquitetónico, outros encontram nos Sistemas de Informações Geográficas (SIG's) suas ferramentas de interpelação enquanto outros têm abordagens mais próximas do marxismo.

Pesquisar o espaço dá nisso, ele serve de ponto de análise e partida. Por estar em constante metamorfose e ao mesmo tempo ser sobreposto por diferenciados jeitos de ser experienciado, permite ser analisado de distintas formas: “Todas as ciências podem, pois, relacionar-se, de um modo ou de outro com os conceitos de Espaço e Tempo” (Malpique, 1995:43). Pactuo com Massey (2004), quando apresenta uma conceção de espaço enquanto

devir, produto de inter-relações e pluralidade. Para nós o espaço surdo foi tomado como aquele em que acontecem suas (inter)relações e construções. A perspectiva de “espaço surdo”, aqui, é atravessada fortemente pela componente educacional, ela é o ponto de partida (e de chegada); *a escola e a cidade – espaços de educação - como os surdos os interpretam e os administram? Que inter-relações e pluralidades? Como eles aprendem com/nestes espaços?*

Durante este processo de interpelação, um conceito surgiu auxiliando a polarizar parte deste conjunto de questões: *urbanidade*. Que *urbanidade*? De acordo com a ideia atribuída por Holanda (2010) este é um atributo social que implica visibilidade do outro, negociação de papéis e estruturas societárias mais simétricas. O mesmo autor faz um paralelo entre a urbanidade enquanto atributo físico, arquitetônico, e enquanto atributo social, em que o primeiro não determina o segundo mas pode estabelecer possibilidade e estimular superações. No espaço (do) surdo, sendo este para nós o produto de inter-relações e pluralidade, como é que a escola e cidade trabalham para a real urbanidade surdo-ouvinte? Até que ponto a pessoa surda realmente se torna visível e inserida em relações mais simétricas? O que escola e cidade representam para a “urbanidade surda”?

Para buscar entender melhor estas questões, realizamos entrevistas semiestruturadas como componente empírica além de notas de terreno. A propósito, as notas de terreno foram alocas ao longo do trabalho na medida em que revelavam-se exemplificadoras e até certo ponto problematizantes. Nas entrevistas, os sujeitos-participantes falaram de seus percursos escolares, das relações estabelecidas com a família e com os membros das instituições pelas quais passaram e suas percepções na/sobre a cidade. Estes discursos surdos, de caráter autobiográfico, permitiram perceber diferentes *urbanidades* estabelecidas na escola e na cidade.

Com relação à organização do trabalho, ainda que tentando obedecer uma distinção entre os capítulos, deixa transparecer também seu caráter rizomático, onde teoria mescla-se com empiria e vice-versa. Além disso, a substituição de nomes de capítulos por obras de arte articula-se à ideia de que o saber e a produção científica vinculam-se sim, com imagens, observações e sensações e, portanto, também são rizomáticos. Um rizoma, ao nosso entender “não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo «ser», mas o rizoma tem como tecido a conjunção «e... e... e...» Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser.” (Deleuze & Guattari, 1995). Esta composição rizomática no entanto, e como os próprios autores anteriormente citados

colocam, “não é algo que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular” (*ibidem*)

No primeiro capítulo, dividido em duas partes, propomos um diálogo mais direto com a literatura. Não se trata de uma revisão bibliográfica e sim, de um “diálogo antológico” que sustenta o trabalho, em que discutiu-se: o espaço, a surdez, o espaço surdo, a cidade e a educação, de forma a apropriar-nos das teorias e perspectivas entrelaçando-as e criando nossa estrutura.

No capítulo II anunciamos nossas metodologias e enquadramento epistemológico, ainda que este já possa ser observado no capítulo anterior, no entanto, é neste capítulo que explicitamos nossas ferramentas e convicções empíricas. Neste mesmo capítulo é onde se dá a descrição dos sujeitos participantes, pontuando o porquê da escolha e o porquê serem para nós, sujeitos resilientes. No processo de recolha e interpretação dos dados, as questões éticas apareceram com grande relevância, tornaram-se componentes importantes e assim, extrapolaram o nível dos protocolos e passaram a compor todo o processo interpretativo, situação esta que também é apresentada durante este capítulo.

Já no capítulo III expomos nossos materiais, entrevistas e anotações de campo, discutindo-os e cruzando-os com nossos referenciais teóricos. Por fim o Epílogo que, funcionando como um capítulo final e conclusivo, procura fechar algumas questões e explicitar as sobras de nossas inquietações.

OBJETO E OBJETIVOS

Delimitaríamos nosso objeto de estudo como o espaço surdo: a percepção e representatividade do espaço escolar e urbano para a pessoa surda. A problemática que daí surge é: como escola e cidade, enquanto instâncias educadoras, favorecem e contribuem para uma urbanidade de pequenas fronteiras, de visibilidade do outro e pluralidade, propiciando real comunicação e acessibilidade, trocas de informação, conhecimento e cultura? Como o espaço escolar e urbano é experienciado pela pessoa surda e até que ponto ele opera inter-relações simétricas?

Como objetivo geral almejamos perceber as dinâmicas espaciais quotidianas dos surdos, procurando desmembrar o caráter educativo destes espaços do dia-a-dia. Por outro lado, objetivamos estimular o uso do espaço enquanto ferramenta analítica de uma dada realidade, extraindo as características que fazem os espaços tornarem-se inclusivos/excludentes. Com os contributos das pessoas surdas (testemunhos e observações)

traçamos nossa forma interpretativa, a partir da qual nos foi possível refletir sobre a “geografia cotidiana” surda e repensar posicionamentos (urbanidades) quer na/da escola quer na/da cidade: como a escola e a cidade criam oportunidades de participação, utilização e, neste caso, efetiva inserção dos surdos nos seus espaços? O estudo pareceu-nos relevante uma vez que permite um distinto olhar sobre as questões da surdez, através do espaço e de suas (não) utilizações e produções, abrindo meandros no campo das Geografias Surdas.

Capítulo I



Figura Com Gavetas – Salvador Dalí, 1934
(*Personnage aux tiroirs*)
(Sem medidas ou outras informações)

O DIÁLOGO COM A LITERATURA - PRELÚDIO

Partindo do pressuposto de que quem produz uma investigação tem que se apoiar nos trabalhos já existentes associados ao seu interesse particular, significa dizer que o/a investigador/a também é um consumidor de investigação. (Dowling & Brown, 2010). Ele/a deve recorrer às diversas “gavetas” do conhecimento, mantê-las abertas ou as fechar conforme suas necessidades na exploração e construção de sua “figura científica”, a própria *figura com gavetas*.

Apesar de tratarmos aqui os campos científicos como gavetas, não nos caberá expô-los de forma desconexa e individualizada. Mais adequado então, gavetas com fundo falso, onde os conteúdos se misturam e não são impermeáveis.

Como afirmou Bloch (2001:50), “toda ciência tomada isoladamente, não significa senão um fragmento do universal movimento rumo ao conhecimento”, pensando nisso, esforçaremos em tornar o nosso fragmento o mais articulado. Parafraseando Deleuze e Guattari (1995), buscamos nas diversas linhas de articulação e segmentação de datas e velocidades diferentes, estreitar as correlações existentes entre os autores e campos do saber.

Dividimos este capítulo em duas partes de modo a “separar a estante de gavetas” sem no entanto individualizá-las. Procedemos assim pois parecia estarmos diante de duas grandes temáticas: a surdez e o espaço. Então, na primeira parte deste capítulo debruçamo-nos nas temáticas da surdez evidenciando nosso posicionamento perante “o outro surdo”. Sem tocar nas questões cognitivas ou do desenvolvimento, aceitamos o pressuposto da surdez “enquanto questão sociológica e socioantropológica [que] remete-nos para aspectos essencialmente comunicacionais e relacionais.” (Coelho, Amorim & Mendes, 2012:133).

Nesta divisão do capítulo, percorremos os diferentes tratamentos dados às pessoas surdas transversalmente relacionados às dessoantes alteridades estabelecidas, para tal, balizamo-nos partindo dos modelos de legitimação da diferença propostos por Stoer e Magalhães (2005), transpostos para o universo Surdo por Orquídea Coelho (2011). Para além disso, abordamos as práticas e espaços educativos do surdo partindo dos princípios heterotópicos propostos por Foucault (1967).

Na segunda parte deste diálogo, encontramos principalmente na Geografia, Sociologia e Antropologia os aportes teóricos com os quais dialogar. A condição una e múltipla¹ do espaço

¹ Suetergaray, Dirce Maria Antunes (2001). **Espaço Geográfico uno e múltiplo**. REVISTA ELECTRÓNICA DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES Nº 93, Scripta Nova: Universidad de Barcelona.

obrigou-nos a estabelecer e abraçar maneiras e formas de entendê-lo para que nosso olhar empírico também pudesse ser tecido. O ponto seguinte aparece com a necessidade de encontrar um sentido para as cidades educadoras, com os contributos de arquitetos, filósofos e professores que abastecem o banco de dados da Associação Internacional das Cidades Educadoras sediada em Barcelona/Espanha, desenhamos a ideia de cidade com potencialidades educativas.

Pegando naquilo que tem sido chamado de “Deaf space”, em suas distintas abordagens, no tópico seguinte fixamos algumas das formas analíticas e de compreensão da surdez pelo espaço. Para tornar estas facetas ainda mais claras subdividimos o espaço surdo na cidade e na escola, trazendo tanto das investigações quanto das narrativas, exemplos de apropriações, produções e interpretações do espaço surdo.

Durante este constante abrir e fechar de gavetas (com fundos falsos), a educação, formal ou não, permeia nossas abordagens. Ela é o nosso ponto de partida e aonde queremos chegar.

Diálogo com a literatura

Primeira Parte

1.1 SOBRE A(S) ALTERIDADE(S): “O OUTRO” SURDO

Três surdos indo em direção à Mahatma Gandhi *road*, andavam por uma das ruas que cortam esta que é uma das mais importantes e movimentadas avenidas de Bangalore/Índia. Eram duas raparigas e um rapaz que conversavam em língua gestual. Eu caminhava em direção oposta a eles, eles rumo a *MG road* e eu querendo desbravar a arborizada zona do entorno, parecia um pouco o bairro dos Jardins em São Paulo, os três passam por mim. Chama-me atenção ver aquelas primeiras mãos indianas no ar, aquilo seria tão confuso para eles quanto para mim: todas aquelas buzinas e barulho do comércio -? Eles poderiam ser estudantes, bancários, comerciantes mas para mim, surdos. E se fossem intérpretes? O facto é que a alteridade “o outro que é surdo” é que ficou impregnada em mim...acabei por não observar e procurar perceber qual a profissão deles, fui capturado simplesmente pelos seus gestos.

(Notas de terreno. Bangalore, Karnataka – Índia, 19/12/2011)

Quando um/a professor/a ou qualquer interventor/a educacional depara-se com uma criança ou jovem surdo/a, o que deve ser apreendido: sua forma de comunicação ou sua incapacidade? O que se torna mais relevante no processo de educação destes/as jovens, a língua grafada no espaço ou a ausência de audição?

Questionamentos como estes podem soar incoerentes numa primeira leitura mas tornam-se fundamentais quando refletimos sobre o trabalho que se pretende desenvolver com estes estudantes. Ao entrar na sala de aula, por exemplo, o/a professor/a deve olhar o “incapacitado” ou, neste caso, o capacitado em outra língua? Há que se reforçar que, ao adotar a primeira opta-se por desconstruir toda a totalidade das identidades deste sujeito, a identidade que é plural dá lugar apenas a uma categoria, o deficiente (Coelho, 2007). Como o próprio âmbito de desenvolvimento deste trabalho põe em evidência, concebemos a pessoa surda sob os olhares das Ciências da Educação, especialmente aqueles que enxergam a surdez enquanto diferença, que não a colocam enquanto *handicap* ou *disability*. Portanto, assumimos e concordamos com a segunda forma de ver: o surdo enquanto falante de uma língua diferente, que se exprime e se comunica utilizando o canal visuo-gestual.

Sob esta forma de ver o outro, também enxergamos sua diferença enquanto condição social e que não o descaracteriza enquanto sujeito atuante do processo (Moreira, 2001). Optamos aqui por resgatar um pouco da história do surdo a partir do como “o nós, o outro ouvinte”, lidamos com o outro surdo. As alteridades manifestadas e concretizadas na forma de ver e lidar com “o outro” alteram-se e, no caso da maioria daqueles que fogem da norma, mergulhando nestas diferentes alteridades podemos revisitar o tipo de tratamento e educação

recebidos por eles. A construção daquele que não ouve é erguida sob divergentes alteridades, tanto carrega o estigma de corpo doente, incapaz e indigno de reprodução como torna-se o desbrochar para as questões da cultura, da língua e da identidade. Assim, Thoma e Lopes² (2004) parecem estar corretas ao dizerem que a surdez é uma invenção. É inventada a partir da relação que se mantém com ela, e que esta relação está diretamente arrolada a um ambiente cultural.

Partiremos dos quatro modelos de conceitualização/legitimação da diferença apresentados por Stephen Stoer e António Magalhães (2005) alocados no universo surdo, aproximação elaborada por Coelho (2011:277-293). Os dois autores do livro “A diferença somos nós” estabelecem modelos que permitem a compreensão de mudanças de paradigma e “padrões de alteridade”, que são eles: o modelo etnocêntrico, o modelo da tolerância, o modelo da generosidade e por fim o modelo relacional.

Os modelos desenvolvidos pelos autores interessam na medida em que exploram diferentes formas de ser, estar e agir com “o outro”. Coelho (2011) ao assumir estes modelos acaba também trazendo as diferentes perspectivas de tratamento dado ao surdo, que transita entre o “diferente estranho e deficiente” ao “portador de outra forma de comunicação”. Importante lembrar que, segundo os autores, estes modelos em geral coexistem, num mesmo tempo-espaço e em relação ao mesmo sujeito (ou grupo), estes modelos podem tendencialmente coexistir.

No modelo etnocêntrico, a alteridade é julgada a partir dos preceitos tidos como normais, e a normalidade torna-se normativa, o que significa que a forma de pensar, de viver e de organizar a vida das sociedades ocidentais é considerada superior à das outras sociedades e culturas (Stoer & Magalhães, 2005). Ao trazer para o campo dos surdos, a autora Orquídea Coelho resgata factos como:

a) As cruéis experiências “científicas” levadas a cabo por Jean Marc Itard (1774-1838) infligidas nos corpos de crianças e jovens alunos surdos e na dissecação de cadáveres de surdos (Moura, 2000) **b)** imposição dos princípios oralistas aprovados no congresso de Milão (1880); **c)** a demissão dos professores surdos e a sua destituição enquanto educadores; **d)** o discurso da normalidade e da transformação das escolas e institutos de surdos em instituições de interdição ao uso das línguas gestuais com recurso a punições severas; **e)** o oralismo como método hegemónico, concebido como a forma de um surdo se tornar humano; **f)** as preocupações de Graham Bell (1847-1922) com o surgimento de uma nova variedade surda da raça humana, que conduziram à proibição de casamentos entre surdos e à esterilização de jovens surdas em alguns estados americanos; **g)** o não reconhecimento do direito à cidadania, ou o direito a uma cidadania atribuída dentro de certos limites, e segundo a imposição de um modelo ouvinte de normalização; **h)** a

² **A invenção da Surdez** – Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. (Orgs) Adriana da Silva Thoma & Maura Corcini Lopes. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. 236p.

conceptualização da surdez pela medicina enquanto defeito, erro da natureza, e, portanto, algo a erradicar; **i)** o alastramento desta visão a várias áreas do saber, nomeadamente à educação, as quais passaram a atribuir a si próprias competências e poder para agir sobre os surdos, afastá-los das suas identidades e transformá-los de acordo com a norma; **j)** [...] práticas de medicalização da surdez daí decorrentes, questionadas na concepção de “biopoder” de Foucault, e que, na atualidade, legitimam a cirurgia dos implantes cocleares. (Coelho, 2011:279)

Neste modelo etnocêntrico o surdo era alvo da ciência moderna, era um corpo a ser intercetado pelas mirabolantes alquimias técnico-científicas da época. Para o modelo da tolerância temos que “o outro é visto como diferente, mas onde a sua diferença é percebida através de um padrão que a reconhece como legítima, no sentido de ser tolerada” (Stoer e Magalhães, 2005). A mesma autora, ao colocar este modelo na situação dos surdos, diz:

a) A concepção de surdez como *handicap* sensorial, linguístico, cognitivo e cultural; **b)** a visão do surdo como alguém que deve integrar-se na perspectiva de “tolerado”, nomeadamente através do recurso a práticas de compensação pedagógica, mais do mesmo; **c)** a integração como processo de adaptação e assimilação dos surdos na sociedade majoritária através da sua ouvintização e do estabelecimento das suas diferenças; **d)** a cidadania atribuída de acordo com as mudanças operadas pela educação e ancorada num estatuto que reconhece a diferença como algo a ser tolerado. (Coelho, 2011:280)

No terceiro modelo, a generosidade é apresentada pelos autores como sendo o momento de viragem do problema, o problema do outro também é nosso. Magalhães e Stoer interpretam este modelo dizendo que nele “é necessário dar voz, dar a palavra a quem não tem tido essa oportunidade” (Stoer & Magalhães, 2005). Para o universo dos surdos são apresentadas as situações:

a) A sua aproximação às questões da emancipação, embora colocando-a na condição de protectorado generoso; **b)** a pretensão de dar voz, no sentido de atribuir generosamente consentimento para tal; **c)** o empoderamento dos surdos, mas, em consonância com o conceito de *empowerment*, agenciado por quem tem o poder de empoderar, ou de contribuir para este empoderamento, ou seja, quem atribui algum poder é quem detém o poder de o fazer; **d)** a cidadania continua a ser atribuída a partir dos discursos do “Nós” sobre a diferença; **e)** as diferenças são vistas como objecto da “Nossa” generosidade; **f)** generosamente permitimos aos surdos “terem voz” e caminharem para uma cidadania reclamada por estes; **g)** no âmbito educativo criam-se dispositivos de diferenciação pedagógica (STOER; CORTESÃO, 1999); **h)** supostamente com o intuito de incluir produz-se, não raras vezes, uma inclusão excludente, ou seja, como sugere Lane, “(...) os objectivos do benfeitor são distintos dos do beneficiário.” (1992, p.50); **i)** presentemente, neste modelo, o termo deficiência aplicado à surdez dá lugar à sua conceptualização e classificação como uma incapacidade que está incluída no grupo das diversas *disabilities*. (Coelho, 2011:280-281)

O modelo relacional, para os autores, “nós viramos o eles”, é a nossa própria alteridade que se expõe na relação (Stoer & Magalhães, 2005). Orquídea Coelho por sua vez apresenta este Modelo dentro do quadro social do surdo:

[s]e olharmos para os movimentos sociais dos surdos percebemos que o direito a assumirem a voz de sujeitos de si, tem vindo a ser conquistado ao longo de processos históricos, sociais e políticos, e que este Modelo ao evidenciar, precisamente, o carácter relacional do conceito de diferença, vai ao encontro de uma visão emergente de surdez enquanto relação. [...]O Modelo relacional face à surdez desafia-nos a sermos capazes de compreender que estamos perante uma situação em que a cidadania se apresenta em termos de uma cidadania reclamada e negociada numa perspectiva relacional, e não de uma cidadania atribuída pelos outros, e também a deixarmos de lado as nossas visões etnocentradas, tolerantes e generosas, para passarmos a adoptar e construir relações alocentradas, dialogantes e paritárias. (ibidem:281)

Especialmente sobre este último Modelo de alteridade (relacional) a antropóloga e educadora Neusa Gusmão já dizia que “[s]e no passado o outro era de fato diferente, distante e compunha uma realidade diversa daquela de meu mundo, hoje, o longe é perto e o outro é também um mesmo, uma imagem do eu invertida no espelho, capaz de confundir certezas [...] (1999:45).

Não parece muito sólido dizer que este “outro é também um mesmo” pois como a própria autora coloca: “o outro, hoje, é próximo e familiar, mas não necessariamente é nosso conhecido”. (Gusmão, 1999:45). Exatamente por ser “portador de uma incapacidade” e ao mesmo tempo ser portador de uma língua e forma de comunicação não perceptíveis pela grande maioria da população ouvinte, o surdo é ainda confrontado por diversas formas de alteridades. No entanto, assistimos atualmente um salto no discurso, o deficiente cede espaço ao discurso de diferença cultural. Ainda que o modelo médico etnocêntrico persista em manifestar-se, o modelo relacional hoje, tem armas suficientes para o confrontar. Confronta no sentido em que (re)aloca a surdez enquanto cultura e forma de se relacionar, confronta na medida em que mostra que o “outro surdo” é diferente e nós também somos. Sobre as abordagens científicas, políticas e sociais do fenómeno da surdez, Battegay e Vaz dizem que esta diversidade é:

[...] produtora de controvérsias e contrastes, expressos nomeadamente no confronto entre olhares e práticas dos profissionais da educação e aqueles que sustentam uma medicina da reabilitação. [...] observa-se uma contaminação e um contágio crescentes de perspetivas socioeducativas e culturais – frequentemente postuladas e defendidas pelas próprias comunidades surdas – sobre os discursos médico-reabilitativos. (Battegay & Vaz, 2012: 19)

Sobre esta virada, Perlin (2003) elucida que na modernidade evidenciava-se o excluído e que trazia na “aparência” do surdo o “excluído”. No apossamento espetacular da pós-modernidade, para usar as palavras da autora, “reverte-se à possibilidade estereotipada do surdo e admite-se o discurso da diferença cultural que marca a luta contra a fixação na deficiência e pega o favor de uma representação mais próxima” (Perlin, 2003:62).

Cabe dizer que esta afirmação da diferença (cultural) não é suficiente, bem como a afirmação de que o respeito pela diferença é um valor essencial. Mais importante parece ser a “criação de condições para que, a partir das suas diferenças, as pessoas tenham uma igualdade de oportunidades no acesso aos bens sociais” (Duarte et. All 2005:126). Esse tipo de posicionamento (e alteridade) é sinalizado por Neusa Gusmão, que fortalece a importância de se pensar e refletir sobre estas diferenças no intuito de garantir direitos à “cultura, práticas, costumes, religiões e línguas próprias para aqueles que são diferentes, mas que estão, no meu, no nosso mundo” (1999:46).

Finalizando, compartilhamos desta alteridade relacional, posicionamo-nos enquanto diferentes, e que com diferentes olhares e preocupações, fortalecemos sinergias e trabalho para a concretização de uma educação coerente e um real alcance aos bens sociais.

1.2 DA SURDEZ AO DEAFHOOD

Esta mudança de paradigma na forma de ver “o outro” surdo é inscrita e acompanhada sobretudo pelo acúmulo de terminologias, que por sua vez, traduzem esta dinâmica de alteridades; de formas de ver, entender e relacionar com este outro.

Durante muito tempo o surdo foi tratado apenas por deficiente auditivo. Na verdade, assim como os Modelos elaborados por Stoer e Magalhães (2005) podem coexistir num mesmo espaço-tempo, as nomenclaturas, por serem enunciações de um tipo de ver e entender o outro, também coexistem. Para exemplificar a partir dos “nossos outros”, para nós eles são os surdos, que carregam língua, cultura e identidade; numa perspectiva médica eles podem ser os portadores de surdez ou os deficientes auditivos.

Neste modelo médico o surdo é enquadrado, através do seu déficit auditivo, como deficiente. Muitas vezes apegam-se à teoria do déficit sustentam que a surdez é (e somente só) a ausência patológica de audição e por isso incapacitado graças a sua imparidade auditiva (Senghas & Monaghan, 2002). Neste modelo o surdo é visto como incapacitado graças a sua “audição defeituosa” (*ibidem*). Assim o surdo nada mais é do que um corpo deficiente e que

deve ser normalizado (e “ouvintizado”) e a perspectiva de intervenção decorrente deste modelo é a de “reabilitar o deficiente e incide numa tentativa de o adaptar à sociedade maioritária, aos quais se convencionou chamar, no caso da audição, os normo-ouvintes” (Coelho, 2010:29)

Em contraposição tem-se o modelo socio-antropológico ou sociocultural. Pode-se afirmar que é a partir deste modelo que se dá a mudança de paradigma, vendo o surdo não através de suas incapacidades mas sim partindo de suas marcas e marcadores culturais (Lopes & Veiga-Neto, 2006; Coelho, 2010). De acordo com Coelho (2010:57) Carlos Skliar (1997) é o rosto desta visão socio-antropológica da surdez, por oposição ao modelo clínico-terapêutico.

Segundo esta autora, apoiando-se em Mottez (1981), neste modo de ver, a surdez é entendida como uma relação (2010:24), ou seja, só é possível falar em surdez quando há duas ou mais pessoas. Esta virada cultural, como salienta Gládis Perlin:

[T]orna-se visível com as transformações como a pedagogia dos surdos, o atual ensino da língua de sinais, a existência do professor de língua de sinais e do professor surdo, as pesquisas de surdos, os pesquisadores surdos, o modelo de vida das famílias surdas, o estilo de vida surda, o aumento de mulheres surdas que residem sozinhas (Perlin, 2004:78)

Ao contrário da intervenção decorrente do modelo médico, a perspectiva socio-antropológica da surdez torna evidente “o reconhecimento das interações normais e habituais dos surdos entre si [...] e defende que o modelo pedagógico não seja uma obsessão para corrigir o déficit, mas a continuação de um mecanismo de compreensão que os próprios surdos, historicamente, já demonstraram utilizar” (Skliar, 1998:142-143 cit. em Coelho, 2010:38).

Acompanhando todo este “motor surdo”, Paddy Ladd em 1993³ cunha o termo Deafhood, conforme descreve Bruce Snider no artigo “Global View” da edição de verão do periódico “Gallaudet today”, também em 1993, sendo este conceito desenvolvido por Ladd em sua tese de doutoramento em 1998. Como o próprio autor explicita, Deafhood é um conceito que enfatiza possibilidades e não os défices (2005). Paddy Ladd aponta que o Deafhood aparece não apenas como um refutar do termo (médico) surdez, mas como um meio pelo qual captura e estabelece os sistemas de valores historicamente transmitidos pelos povos surdos, como entidades biológicas exclusivamente visuo-tátil-gestuais (Ladd, 2005). Para o autor, Deafhood oferece uma diferente e positiva perspectiva sobre o que significa ser

³ http://saveourdeafschools.org/paddy_ladd_1993.pdf

humano, e continua: “Uma experiência tão poderosa não pode continuar a ser condicionada pelo diminutivo fraco de ‘surdez’, daí o conceito de Deafhood pretender abranger dimensões maiores” (Ladd, 2003:14).

Perlin e Miranda (2003), professores e investigadores surdos, assumem o Deafhood como um estado de construção e que quer dizer “ser surdo”, segundo a autora e o autor: “[e]ste termo concorre não somente para mover-se e ligar-se à comunidade surda, mas também para a continuidade da exploração de novos níveis de significado” (Perlin & Miranda, 2003:218).

Ladd explica que “deafhood” é um processo e não um estado fixo ou uma lista de características a serem adotadas por políticas ideológicas que objetivam uma hegemonia. Este conceito aparece para fortalecer identidades surdas (“tornar-se surdo e manter-se surdo”), lutando por respeito e reconhecimento do direito a ter direitos, bem como representa um “caminho pelo qual se medem possibilidades” (Ladd, 2005:14-15).

1.3 OUTRIDADES ESPACIAIS: HETEROTOPIA⁴(S) DA EDUCAÇÃO DO SURDO

Ao buscarmos a compreensão da(s) geografias(s) quotidiana(s) da pessoa surda privilegiando o viés educacional, fez-se necessário abordarmos de modo mais diretivo as instituições de ensino que atendiam/atendem pessoas surdas, dentro do contexto onde esta pesquisa se desenvolveu.

Para traçarmos esta “linha do tempo” referente às diferentes formas de alocar e receber o surdo nas escolas, partimos dos modelos heterotópicos de Foucault. Não aportamos a situação educacional do surdo sob uma ótica essencialmente histórica, mas sim, tratamos de desembrulhá-la partindo de seis princípios que nos dão ferramentas para perceber de forma crítica este processo pouco linear.

David O’Brien (2005) vale-se destes seis princípios para delimitar um *pub* que é frequentado por surdos em Bristol/Inglaterra como uma heterotopia. No nosso caso, partimos destes princípios heterotópicos pensados por Foucault para enquadrarmos o lugar do surdo na educação como uma heterotopia. Ora, a própria Escola pode ser encarada como uma heterotopia e, portanto, extrapolando, o lugar dos surdos na escola configuraria heterotopia dentro da heterotopia maior que é a Escola (sub-heterotopia?).

Michel Foucault no texto “De Outros Espaços” de 1967 descreve tipos de espaços que, segundo o mesmo, existem em provavelmente todas as culturas e civilizações, e que são uma

⁴ Conceito elaborado por Foucault em 1967 que refere-se basicamente a utopias espaciais realizadas.

espécie de contra-lugares e utopias realizadas, nas quais todos os outros lugares reais desta cultura podem ser encontrados. São o contrário das utopias, que seriam lugares sem lugar real, que apresentam a sociedade numa forma aperfeiçoada ou totalmente ao contrário e irreais, as heterotopias são espaços reais e concretos.

De acordo com Foucault as heterotopias assumem variadas formas e, provavelmente, não se poderá encontrar uma única forma universal de heterotopia. Ao descrevê-las, o autor propõe uma “heterotopologia”, anunciando os seus princípios:

1º - Separação da sociedade maioritária: dentro deste princípio Foucault define duas categorias heterotópicas, a heterotopia de crise e a heterotopia de desvio. A heterotopia de crise, nas palavras do autor, referir-se-ia às “sociedades de crise”. Este tipo de heterotopia seriam os lugares destinados àqueles que em relação à sociedade estão numa situação de crise, o autor dá-nos como exemplo: mulheres grávidas, idosos e rapazes militares. As primeiras por estarem numa crise a qual a sociedade machista pode não querer enfrentar, os idosos por trazerem a crise expressa pela velhice e os jovens militares por estarem em idade de desenvolvimento (e crise) sexual, todos eles são portanto, retirados da sociedade. Para Foucault estas heterotopias têm desaparecido e sido substituídas pelo que foi chamado de heterotopias de desvio, onde são incluídos os hospitais psiquiátricos e prisões, portanto, onde estão aqueles cujo comportamento é desviante ao da norma. No caso da velhice, Foucault diz que esta pode ser tanto uma crise quanto um desvio (ociosidade), e por isso, as casas de repouso podem tanto ser uma heterotopia de crise quanto de desvio.

2º - Funções diferentes no tempo: Para explicar este segundo princípio Foucault utiliza o cemitério como exemplo. Como articula o próprio autor, até o fim do século dezoito, o cemitério encontrava-se no centro da cidade, geminado com a igreja, junto do sagrado. Entretanto, num movimento oposto, a partir do século dezanove os cemitérios começam a ser construídos nas linhas exteriores da cidade, há uma obsessão da morte como doença. Segundo o autor, os cemitérios tornaram-se não já no imortal e sagrado, mas na “cidade-outra” em que cada família possui o seu tenebroso canto de descanso.

3º - Diferentes espaços reais em um só: Neste princípio Foucault parte do exemplo do Jardim. Segundo Foucault, no Oriente, o jardim era um espaço sagrado que reiterava nos seus quatro cantos os quatro cantos do mundo, com a fonte no centro representando o umbigo do mundo (supra-sagrado). Para além disso, os jardins eram um lugar onde toda a vegetação deveria encontrar-se ali reunida, formando um pequeno cosmo. Segundo o autor, os nossos modernos jardins zoológicos partem desta matriz.

4º - Relacionadas a parcelas de tempo: O quarto princípio das heterotopias descrito por Foucault é o de que elas estão relacionadas a pequenos momentos, a parcelas do tempo. O autor trabalha com dois exemplos: lugares em que se fecham num só lugar todos os tempos, épocas, formas e gostos, como os museus e os arquivos e com o exemplo dos festivais, que acontecem e montam suas estruturas, por exemplo, durante uma única semana no ano (podem ser também as feiras, os circos...).

5º - Sistema de abertura e fechamento: Este quinto princípio diz respeito à acessibilidade. Segundo o autor a entrada pode ser ou compulsória ou exigir um ritual de passagem/entrada. Foucault atenta-nos que há ainda heterotopias que podem parecer ser aberturas mas que servem de forma velada a exclusões. Neste tipo de heterotopia, todos podem entrar mas é apenas uma ilusão, ao entrarem são excluídos. Para exemplificar esta situação o autor dá o exemplo dos casarões coloniais da América do Sul onde os viajantes poderiam entrar e ali dormir, mas estes quartos eram construídos de forma que estes viajantes não tinham acesso ao resto da casa.

6º - Relação com todos os outros espaços: Neste último princípio Foucault refere-se aos espaços criados, ilusórios e que espelham todos os outros espaços reais. Espaços ilusórios estes que são demasiado organizados em desconformidade com os espaços desarrumados e mal construídos “da realidade”. Foucault diz que são heterotopias de compensação e dá-nos os Bordéis e as colónias da América como exemplos.

Trazendo estes princípios para a questão do espaço escolar e, nomeadamente, o espaço da educação dos surdos, buscamos alguns elementos históricos exemplificadores. Quanto ao primeiro princípio: “separação da sociedade maioritária”, pensamos que a Instituição escolar vai de encontro a este princípio. Ora, a escola separa do resto da sociedade, um grupo de crianças e jovens, por determinadas horas, dias e meses, para que justamente se adequem a esta sociedade maioritária. Em 1685, por exemplo, o jesuíta Alexandre de Gusmão publicou a obra pedagógica portuguesa mais significativa de seiscentos: *A arte de criar bem os filhos na idade puerícia* (Fernandes, 1978:35). Sob sua concepção, a boa educação dos meninos era tomada como fator condicionante de todo o bem da República e advogava o castigo severo das crianças “sempre que delas se soubessem ações ou palavras «desonestas», defendia o combate ao costume vulgar, tal qual o de permitir que as crianças vagueassem durante todo o dia fora de casa, ou o de lhes franquear as portas à noite para rondarem as ruas ou os cantos da cidade[...]” (*ibidem*:36).

De acordo com Fernandes (1978), nesta época, a pedagogia seiscentista de Gusmão excluía o liberalismo na educação, preconizava pesadas limitações à liberdade do educando, era preciso «domar» os filhos. (*ibidem*:37). Nos idos do século XVIII, a escola Militar tinha prioridade a todos os demais estabelecimentos de ensino, era afastada da Corte e separada dos divertimentos de uma capital. No caso de algum estudante não revelar capacidade para aprender as matérias obrigatórias deste sistema, seria excluído, sendo colocado nas fileiras como soldado. Em Portugal, a amolentada aristocracia era educada pela Escola Militar e, neste movimento, “eram excluídos os trabalhadores e seus filhos, destinados a ser governados pela minoria esclarecida”. (*ibidem*: 84)

Com estes exemplos queremos clarificar que a Escola, quer seja pensada para atender a um determinado grupo (excluindo outros), quer seja numa premissa de democratização e igualdade de direitos, de certa forma separa os “educandos” da sociedade maioritária para que então possam tornar-se cidadãos “não desviantes”.

No caso dos surdos em Portugal, a primeira instituição criada para os atender data de 1823, era o instituto de “surdos-mudos” no palácio Conde de Mesquitela em Lisboa. Em virtude de um decreto em 1834, este Instituto perde autonomia para a Casa Pia de Lisboa e para os Asilos Municipais (Carvalho, 2007). No Porto, paralelamente ao ensino oficial, desenvolveu-se o ensino particular de “surdos-mudos” pela mão do Abade de Arcozelo, do padre Cândido José Aires e de Sebastião Vasconcelos. Em Lisboa, o ensino particular dos “surdos-mudos” era realizado no Convento do Bom Sucesso, onde a Madre Teresa Patronila é quem ensinava. (Carvalho, 2007:VII). De certa maneira, nota-se que o ensino dos surdos estava bastante vinculado a um apoio paroquial, eram separados da sociedade maioritária e da escola regular para melhor aprenderem e para se adequarem à sociedade ouvinte.

Hoje, num contexto de educação bilingue e Escolas de Referência⁵, os surdos frequentam escolas regulares que são pensadas e preparadas para os incluírem. Na maioria

⁵ Escolas de Referência para a Educação Bilingue de alunos Surdos (EREBAS). Em Portugal são 23 Escolas de Referência sendo 3 delas na região do Porto. Em 2008 saiu o decreto e as EREBAS foram criadas no ano letivo seguinte, 2009/1010 (ver Decreto_Lei 3/2008, de 25 de Janeiro) uma rede de escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos, com vista a concentrar meios humanos e materiais que possam oferecer uma resposta educativa de qualidade a estes alunos. Estas escolas de referência têm como objetivo principal possibilitar a aquisição e desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua dos alunos surdos e o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem nesta língua, bem como a aplicação de metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos. A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua do aluno surdo e o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, como segunda língua do aluno surdo. A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua. As escolas de referência integram docentes com formação especializada em educação especial na área da surdez competentes em LGP, docentes surdos, formadores de LGP

destas escolas, os alunos surdos são agrupados em turmas apenas de surdos com o objetivo de formar-se uma comunidade linguística e cultural, são portanto, separados do resto da “sociedade escolar” e, assim como os ouvintes, separados da sociedade majoritária durante dias, semanas e meses preestabelecidos pelo calendário escolar. Adentrando mais no cerne desta situação, o Decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro aparece para, dentre outras questões, regular e dar as diretrizes das EREBAS. Sobre a organização das turmas, o capítulo V, artigo 23º, deste Decreto diz que:

“3- As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea a) do n.º22 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

É neste sentido que estreitamos relações entre este modelo e o princípio heterotópico de “separação da sociedade majoritária”, os alunos surdos são agrupados em turmas diferentes, separados dos ouvintes. Não pretendemos, por hora, estabelecer juízos a respeito deste modelo escolar, este não é o objetivo a qual nos propusemos, pretendemos aqui apenas apresentar um panorama educativo atual dos surdos em Portugal.

O segundo princípio, da alteração de funções ao longo do tempo, é notório na Escola como um todo e também nos espaços da Escola dedicados aos surdos. Podemos dizer que a Escola migrou de uma função e discurso teocêntrico, passando pela ideologia industrial de formação de mão-de-obra até chegar ao modelo atual, com um discurso fortemente vinculado à ideia de cidadania e também ao mercado de trabalho. Este lugar, quando “incluía” os surdos, passou de uma função oralizante e normalizadora para um discurso e função de desenvolver o bilinguismo e biculturalismo, documentado em Portugal a partir de 1992 (Carvalho, 2007), o que mostra-nos uma constante alteração ao longo da história da função da Escola para o surdo.

Quanto ao terceiro princípio, “diferentes espaços reais num só”, parece-nos que a escola democrática e “aberta” tem justamente o dever de acolher alunos vindos de diferentes partes da cidade, de diferentes camadas da sociedade. No modelo educacional articulado para atender o aluno surdo em Portugal esta situação evidencia-se ainda mais. Com a estruturação das Escolas de Referência os recursos para o atendimento dos alunos surdos foram

(surdos), intérpretes de LGP, terapeutas da fala, entre outros. (Ministério da Educação e Ciência, Governo de Portugal; <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=56>)

concentrados em alguns espaços, obrigando com que estes alunos percorram grandes distancias para irem à escola. Situação positiva uma vez que com a concentração dos recursos tem-se maior apoio, assistência e qualidade na educação dos alunos surdos e, por outro lado, obriga com que as cidades e os órgãos competentes planeiem e dinamizem a oferta de transporte gratuito a estes estudantes, situação incontornável quando se pretende uma cidade educadora e que realmente atende as necessidades da população. No Porto, como já referimos em nota anterior, são apenas três Escolas deste tipo, sendo assim, muitos são os alunos que acabam por precisar percorrer grandes distâncias para poderem estudar, compondo um verdadeiro mosaico de “diferentes espaços em um só”, bem como o exemplo do Jardim dado por Foucault.

O quarto princípio, da vinculação às parcelas de tempo, vemos a Escola justamente como a articulação de várias parcelas temporais: materializadas tanto nas bibliotecas, arquivos, currículos e políticas como também na organização dos tempos da aula, intervalos e atividades. O mesmo foi observado, e de forma ainda mais parcelada, nas experiências dos nossos entrevistados: momento em que assistiam as aulas com os ouvintes, momentos só com os surdos, aulas de manhã, apoios no período da tarde.... O lugar do surdo na escola parece-nos estar numa constante adaptação temporal...

Quanto ao quinto princípio, o de abertura e fecho (“estar dentro mas estar fora”) poder-se-ia destacar que a Escola, que está sendo sustentada por nós como uma heterotopia, é portanto um “espelho” da sociedade real, para usar as próprias palavras de Foucault, são utopias realizadas, acabam portanto por refletirem as contradições (aberturas e fechamentos) da sociedade.

A escola não está aberta a todos os alunos e ao mesmo tempo não existem as salas de aula dos “bons” e dos “maus”? Atualmente, ainda que se digam abertas a todos e democráticas, também excluem e segregam: os currículos excluem e selecionam os alunos segundo sua classe social e através dos conteúdos que retratam e descrevem uma realidade essencialmente burguesa, através dos métodos de avaliação, pois é o professor que decide o que é ou não importante de ser aprendido pelo aluno, a separação está também presente nos testes psicológicos aplicados por muitos dos encarregados educacionais, para verificar se os alunos estão maduros ou não para serem alfabetizados, para homogeneizar as turmas, através do quociente intelectual e mesmo para diagnosticar se são portadores das chamadas dificuldades de aprendizagem (Coimbra, 1989).

No caso dos surdos em Portugal, pensamos que este princípio, que diz respeito à acessibilidade, é relacionável com as instituições que durante muito tempo insistiram em

modelos educacionais que acabavam por não permitir com que os surdos acessem a conteúdos curriculares que seriam fundamentais aos mesmos. Por exemplo, nos idos dos anos 80, altura em que a abertura ao método da Comunicação total se fez expressivo:

“[...] os profissionais do Instituto Jacob Rodrigues Pereira, em Lisboa, decidiram fazer um estudo aturado sobre a competência linguística dos seus alunos, tendo concluído que a análise dos resultados era, no mínimo alarmante. Na sua maioria a situação era quase de analfabetismo, com uma compreensão oral de tal forma reduzida que apenas permitia um diálogo tipo telegráfico. Estas conclusões conduziram a sessões de trabalho e reflexão dos profissionais desta Instituição acerca das metodologias utilizadas, o que gerou uma inflexão no sentido de alterar as mesmas com base em novos pressupostos. (Coelho, 2010:44-45)

Ou seja, de certo modo, foi aí que ocorreu uma virada de posicionamento e metodologias pois, as que eram experienciadas na época acabavam por não permitir com que os alunos surdos desenvolvessem competências básicas para uma verdadeira inserção na sociedade maioritariamente ouvinte. Mais ainda, não permitiam com que estes sujeitos tivessem acesso a uma real cidadania e inclusão nos direitos a ter direitos.

Neste modelo educativo da época, o da Comunicação total, as línguas gestuais eram “usadas não como um fim em si mesmo, mas como um instrumento de trabalho que facilita[va] o acesso à língua escrita e à oralidade.” (*ibidem*) Neste modelo, segundo a mesma autora, a língua gestual não era entendida como “língua inteira”, funcionava como um suporte pedagógico ao aprendizado de uma língua oral. Assim, neste contraponto de “estar dentro” de uma instituição escolar e ao mesmo tempo “estar fora” de todo um processo de aquisição de conhecimentos e inclusivamente, estar num quadro de semianalfabetismo, é também estar fora de uma situação emancipatória e de legítima participação na sociedade e em seu quotidiano. Usando as palavras de Foucault quando descreve este princípio, “todos podem entrar mas é apenas uma ilusão, ao entrarem são excluídos”.

No entanto, salientamos também que na Instituição mencionada, e em muitas outras, este modelo não apareceu de maneira mal-intencionada, ao contrário, eram Instituições que dedicavam-se ao ensino dos surdos e, portanto, preocupadas com a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e que tentavam encontrar respostas para tal.

No sexto e último princípio, tem-se a compensação. De acordo com as formulações de Foucault, é um lugar minuciosamente arranjado e organizado. A Escola parece-nos obedecer a esta característica de espaço minuciosamente pensado e organizado: as regras, o sino que comanda o quotidiano, a uniformização e a disposição das salas de aula e suas cadeiras

expressam este princípio de “lugar – outro”. O princípio de compensação do modelo heterotópico parece-nos observável no momento/lugar da escola, em que os surdos convivem ou estudam juntos. As escolas atuais que adotam um modelo bilingue e onde há a formação de salas de aula destinadas apenas aos surdos, evidencia este carácter compensatório. Se na sociedade em geral os surdos encontram barreiras e bloqueios na comunicação, neste espaço heterotópico eles não se confrontam com a falta de informação, compensa e supre as carências e dificuldades que encontraram na sociedade maioritária.

Finalizamos salientando novamente a potencialidade de estudos de toda uma rede de relações, a partir dos espaços. A heterotopologia de Foucault permitiu-nos pensar sobre alguns espaços e modelos da educação formal, especialmente em Portugal, possibilitando fazer um resgate de situações e exemplos históricos. Mais uma vez, esta parte do trabalho torna evidente a diversidade de interpretações e leituras que a análise espacial pode oferecer.

Diálogo com a Literatura

Segunda Parte

1.4 SOBRE O ESPAÇO

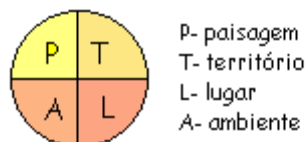
Como já anunciado na introdução, assume-se aqui o espaço como esfera de multiplicidades. Multiplicidade expressa tanto nas formas de vivenciá-lo quanto nas maneiras de tomá-lo como ponto analítico. Espaço e tempo, categorias básicas e essenciais a qualquer ser humano, têm sido tomadas como manipuláveis por diferentes ciências. Foucault (1967) diz que se a história foi a grande obsessão do século dezanove, experienciar-se-ia agora a época de obsessão pelo espaço. Segundo o autor, em conferência proferida no Cercle d'Études Architecturales, “nós vivemos na época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado a lado e do disperso” (Foucault, 1967), e continua: “É porém necessário notar que o espaço, o que nos surge como horizontes das preocupações, teorias e sistemas, não é uma inovação; o espaço em si tem uma história na experiência Ocidental e é impossível esquecer o nó profundo do tempo com o espaço.” (*ibidem*).

Para começar a esboçar um quadro conceitual sobre *o espaço*, optamos por começar justamente por este nó (justaposição espaço e tempo) referido por Foucault. É na Geografia que iniciamos o desatar. Milton Santos em “Por uma Nova Geografia” (1978) corrobora para este nó entre espaço e tempo, interpretação possível a partir de quando este diz;

[O] espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções. O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares. (Santos,2008:153).

Assim sendo, o espaço, objeto e categoria da Geografia, apresenta-se como “a coexistência das formas herdadas (de uma outra funcionalidade), reconstruídas sob uma nova organização com formas novas em construção, ou seja, é a coexistência do passado e do presente ou de um passado reconstituído no presente.” (Suertegaray, 2001:3). Segundo esta autora, a Geografia sempre se preocupou em entender a relação do ser humano com o meio e, ao falarmos em “espaço geográfico”, buscamos operacionalizá-lo partindo de diferentes categorias. Para Suertegaray (2011) o campo de atuação da Geografia está balizado pelo conceito de espaço geográfico, este é o conceito mais abrangente, por consequência o mais

abstrato. A autora acredita que por isso, os geógrafos trabalharam e trabalham com conceitos mais operacionais, como os de paisagem, território, lugar e ambiente: “[c]onsidero estes conceitos mais operacionais, pois visualizo neles uma perspectiva balizadora da Geografia sob diferentes óticas do espaço geográfico, ou seja, cada conceito expressa uma possibilidade de leitura de espaço geográfico delineando, portanto, um caminho metodológico.” (Suertegaray, 2001:4) Concluindo seu posicionamento, Suertegaray sintetiza seu “círculo” do espaço geográfico, composto por quatro partes:



(Suertegaray, *“Espaço Geográfico uno e múltiplo, 2011)*

A geógrafa norte americana Doreen Massey (2004), numa visão mais abrangente do que é o espaço, mas igualmente à de Suertegaray, de espaço “uno e múltiplo”, elabora que:

O espaço é um produto de inter-relações. Ele é constituído através de interações, desde a imensidão do global até o intimamente pequeno [...] O espaço é a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade; é a esfera na qual distintas trajetórias coexistem; é a esfera da possibilidade da existência de mais de uma voz. Sem espaço não há multiplicidade; sem multiplicidade não há espaço. Se o espaço é indiscutivelmente produto de inter-relações, então isto deve implicar na existência da pluralidade. Multiplicidade e espaço são co-constitutivos. Finalmente, e precisamente *porque* o espaço é o produto de relações-entre, relações que são práticas materiais necessariamente embutidas *que precisam ser efetivadas*, ele está sempre num processo de devir, está sempre sendo feito - nunca está finalizado, nunca se encontra fechado. (Massey, 2004:2)

Bem, se o espaço é portanto uma esfera de possibilidades e de existência de multiplicidades, faz sentido resgatar o “caminhante” de Certeau (1984). Este autor coloca que o espaço é um lugar de prática, e que, sendo assim, a rua geometricamente definida por um planeamento é transformada em um espaço de caminhantes.

Apercebendo-se de toda esta dinâmica simbólica, afetiva e ideológica, alguns geógrafos que durante muito tempo viam o espaço apenas como algo que poderia ser mensurado, convergem-se atualmente para outras questões: Como as pessoas interpretam e imaginam os espaços em que vivem? Como é feito o controlo dos espaços? Como as pessoas criam espaços necessários para fazerem aquilo que querem? O que acontece quando usos

diferentes do espaço se confrontam? Na concepção contemporânea da geografia cultural se explicitam os elementos subjetivos da relação indivíduo/espaço (Abrahão, 2011:180). O mundo vivido, experimentado pelo sujeito cotidianamente, do bairro, da vizinhança, do lugar expressam um “mundo-vivido cultural” (Kozel, 2007 cit. em Abrahão, 2011:181).

Exatamente por este atravessamento de múltiplas interpretações, seria demasiado errôneo alocar o espaço apenas sob o chapéu da Geografia. Num campo literalmente físico, por exemplo, temos os “espaços arquitetônicos”, espaços concebidos por aqueles que têm o dever de tratar os espaços. Segundo Zevi (1996), a experiência espacial da arquitetura prolonga-se nas cidades, ruas, praças, becos, parques, estádios e jardins; onde quer que a obra do homem haja limitado “vazios”, isto é, tenha criado espaços fechados.

Com o objetivo (e desafio) de identificar os elementos que caracterizam “o espaço arquitetônico”, Holanda (2007) propõe taxonomias que explicam-se a partir de questionamentos sobre determinados aspetos: funcionais, bioclimáticos, económicos, sociológicos, topoceptivos, afetivos, simbólicos e estéticos. Assim como os geógrafos o fazem (segundo Suertegaray, 2001), Holanda utiliza de um conceito mais operacional, o lugar, para questionar estes aspetos dos espaços arquitetônicos. Me atenho em expor três deles; os simbólicos, os afetivos e os sociológicos, através dos questionamentos feitos pelo autor:

“Aspectos afetivos. O lugar tem uma personalidade afetiva? Como ele afeta o estado emocional das pessoas – e.g. relacionado a solenidade, grandeza, frieza, formalidade, intimidade, informalidade, simplicidade etc.? *Aspectos simbólicos.* O lugar é rico em elementos arquitetônicos que remetam a outros elementos, maiores que o lugar, ou a elementos de natureza diversa – valores, idéias, história? *Aspectos sociológicos.* A configuração da forma-espaço (vazios, cheios e suas relações) implica maneiras desejáveis de indivíduos e grupos (classes sociais, gênero, gerações etc.) localizar-se nos lugares e de se mover por eles, e consequentemente condições desejadas para encontros e esquivanças interpessoais, e para visibilidade do outro?” (Holanda, 2007:4)

Nos aspetos sociológicos é nítida a preocupação do autor com a influência forma-espaço sobre o quotidiano e relações pessoais. No entanto, a organização arquitetônica do espaço, ainda que essencial para o ordenamento de nosso quotidiano, não é limitadora. Nas cidades, por exemplo, os espaços organizados e definidos pelos planeadores são tomados de diferentes maneiras, podendo tanto limitarem como espoletarem superações. A este respeito Machado Pais fala de formas de utilização *Top down e Bottom up*: “Os sistemas *bottom up* contrapõem-se aos modelos deterministas *top down* que são característicos dos enquadramentos impositivos (...), [a]o contrário do que acontece com as cidades planeadas de modo *top down*,

a vitalidade das cidades vem dos que informalmente circulam no espaço público da cidade: a rua". (Pais,2005:57).

Por *bottom up* entendemos a circulação e a utilização do espaço urbano de acordo com as expectativas, necessidades e até reivindicações daqueles que nele transitam, dando ao espaço uma existência própria (individual ou coletiva). Ou seja, a arquitetura organiza o espaço, mas o "caminhante" pode o desorganizar. Esta forma vinda de baixo, dos caminhantes, parece-nos bem definida por Almeida (2003):

"[T]em múltiplas valorizações e caracteriza-se por atributos funcionais, estruturais e afetivos. Espaço pode ser, então, considerado como o lugar onde homens e mulheres, ideologicamente diferentes, procuram impor suas representações, suas práticas e seus interesses. Cada espaço, tornando-se social, está possuído de símbolos e afetividades atribuídos pelas pessoas. (Almeida,2003:71).

1.5 CIDADE EDUCADORA E URBANIDADE

Nos atemos por hora à cidade por entendê-la como expressão máxima da espacialização e de uma cultura de organização social, e por isso, uma organização de experiências (Benévolo, 1991). A cidade também é, por si só, um fenómeno dinâmico (Lefèvre, 1983). Ao tomar este *espaço* como esfera de múltiplas utilizações e de pluralidade, fui imediatamente (novamente) remetido à ideia de relação. Ora, se o espaço da cidade é vivenciado por diferentes pessoas e cortado por diversas atribuições, como é/são a/s relação/ões de quem os habita/transita e/ou compartilha?

Com o suporte de Fortuna e Silva (2008), Darsie de Souza e Faller dizem que;

As cidades são compostas não apenas por realidades materiais como os prédios, as ruas e as quadras, mas também por relações humanas. A cidade é um lugar social, em constante mudança devido à numerosa disputa cultural e identitária e convergências que nela ocorrem. A cidade é formada com base nas diferenças culturais que originam diferentes estilos de vida, diferentes comportamentos, diferentes subjetividades e modos de perceber-la e vivenciá-la.(2011:197)

A dinâmica entre desenho urbano e formas de nele estar parece ser traduzível justamente pelo conceito de urbanidade. Urbanidade para além dos aspetos físicos, carrega uma forte carga relacional e de formas de estar: exprime delicadeza, civilidade, cortesia e

formas de estar e de negociação. A urbanidade então conota um movimento, um processo, e não algo fixo

Tassara (2007) atribui ao termo urbanidade, uma conotação que reporta a relação com “modelos que alimentam ações, sonhos e aspirações que influenciam a decisão dos sujeitos em se tornarem (ou permanecerem) habitantes do mundo urbano [...]” (2007:10). A autora complementa dizendo que urbanidade passa a significar o respeito a certo número de “rotinas” de relações com os outros e que, referindo-se a relações sociais, entra numa lógica de categorização de *dentro/fora*. (2007:12)

Portanto, a mesma autora elucida que, se a urbanidade refere-se a relações sociais e sustenta uma correspondência dentro/fora, esta “traz a possibilidade, embora não necessária, do encontro com a alteridade, facultando, em decorrência, uma maior consciência de si. A não-aceitação da alteridade poderia vir a se traduzir em luta pela imposição, aos outros, da própria centralidade.” (Tassara, 2007:12)

Ao centrar-nos na estruturação feita por Frederico de Holanda sobre o conceito de urbanidade, esta também aparece como um “atributo social que implica visibilidade do outro, negociação de papéis e frágil fronteira entre eles, mobilidade social, estruturas societárias mais simétricas etc.” (Holanda,2010:1). Sob seus pressupostos, para que a urbanidade emerga é necessária uma arquitetura com certos atributos: “espaço público bem definido, forte contiguidade entre edifícios, frágeis fronteiras entre espaço interno e externo, continuidade e alta densidade do tecido urbano etc.” (*ibidem*). Contudo o próprio autor esclarece, assim como Pais (2005) nos mostra na apropriação *bottom up*, que a relação entre arquitetura e urbanidade (forma e função/urbanidade) não é determinista, mas sim “do estabelecimento pela primeira em relação à segunda, de possibilidades (que podem ou não ser exploradas) e de restrições (que podem ou não ser superadas), segundo as circunstâncias”. (*ibidem*).

Compreendemos a urbanidade enquanto esfera social e não somente enquanto atributos físicos. A urbanidade conota para nós, formas de construir relações de proximidade com o outro, remete-nos para a vida em coletividade, troca e acessibilidade. A arquitetura não é determinista mas pode criar possibilidades de comunicação entre “o dentro e o fora”, contribuindo para a tal urbanidade. No contexto da cidade, urbanidade é portanto uma forma de encaminhar-nos à alteridade, de nos ver nos outros e vice-versa e de pensarmos a construção, dinamização e utilização da cidade sob esta lógica.

Assim sendo, perguntamos: a cidade nos educa a relacionarmos com o “outro”? As cidades oferecem possibilidades de urbanidades com fronteiras mais estreitas? Como superar

suas barreiras? Buscando nos diversos (e diferentes entre si) estudos sobre cidades educadoras parecem surgir pistas, ainda que longe de respostas.

Thornberg (1990) diz que uma forma arquitetônica pode atuar como uma lei escrita. Uma vez construída não podemos atravessar impunemente um muro e nem saltar uma janela, para conseguirmos isso derrubamos a parede ou revogamos a lei (*bottom up*). O mesmo autor continua dizendo que “ a cidade forma parte de nossos corpos, porque é uma das pontes que fazem possível o intercâmbio social, sem o qual nossos corpos sobreviveriam por pouco tempo” (Thornberg,1990: 89).

Vendo a cidade como uma ponte de intercâmbio social e de articulação de conhecimentos e saberes, Nogueras (1990) atenta para a questão das cidadanias. Segundo este autor, uma coisa é poder circular pela cidade e entre diferentes cidades, outra coisa é identificar-se enquanto cidadão. O mesmo autor, como quem procura respostas, indaga:

Do que falamos quando falamos de “cidade educadora”? O quê esperamos? O que exigimos? Há-de oferecer a cidade algum tipo de “educação comum”? Mas então, que valores privilegiaria? E por quê? Não parece que a cidade possa educar todos os valores, nos encontraríamos com valores radicalmente opostos. Como se pode, sem prejuízo, justificar a priorização de uns valores e a exclusão de outros? Em uma sociedade democrática onde se vive uma crise de valores e pluralismo, quem se atreve a assumir um papel educativo? (Nogueras, 1990:33)

Marfull (1990) rebate que, se passarmos a considerar que a cidade, onde se dá, de maneira numerosa e constante, o eixo educativo, supõe-se na realidade um sistema – humano, social, cultural... - complexo e ativo e compreende-se que tal cidade se constitui em um meio, um entorno vivificador e motivador do eixo educativo. Marfull (1990) e Sebastià (ibidem) referem que a “liberdade urbana” deve ser um dos marcos principais das cidades educadoras; “A pessoa livre é aquela que sente que, à sua maneira, tenha conquistado a cidade” (Sebastià, 1990:51). No entanto parece que descobrir e sentir a cidade, não é a visita escolar a monumentos ou a pontos coletores de lixo, ainda que importante, só isso, representaria apenas uma cidade que realiza ações educativas (Nogueras, 1990). Para Marfull (1990), trata-se de despertar iniciativas, de criar possibilidades de participação e ação inovadora de pessoas e grupos, de oferecer marcos de atualização, de incentivar, de estimular a criatividade, a expressividade espontânea e livre.

A cidade são as pessoas. A cidade é a descoberta dos outros e, portanto, as diferenças. Sebastià (1990:55) acrescenta que a cidade só pode existir sobre as bases da tolerância, porque não há cidade homogênea e sem divisão em grupos, procedências e valores. Eu

substituiria a tolerância por urbanidade, reformulando: a cidade só deveria existir sobre as bases da urbanidade (“visibilidade do outro, negociação de papéis e frágil fronteira entre eles, mobilidade social, estruturas societárias mais simétricas” [Holanda, 2010]).

Cerramos “esta gaveta” dizendo que uma cidade que se pretende educadora “deve privilegiar uma visão cultural e relacional da cidade, organizada em função do contributo dos seus cidadãos, que devem ter o direito e o dever de participar ativamente na construção de um espaço comum” (Marques & Moreira, 2009:1756). Devemos reconhecer que uma cidade educadora é aquela que afirma explicitamente uma intencionalidade pedagógica, na qual as próprias instituições funcionam como recursos, como meios privilegiados para ativar o capital social (Baptista, 2005 cit. em Marques & Moreira, 2009)

1.6 O ESPAÇO SURDO

Após esta exposição e diálogo ao qual nos propusemos nos tópicos acima, caberá aqui sinalizar e assinalar o surdo nestes espaços e instancias educadoras: a cidade e a escola. Por estar cercado de pessoas de mesma nacionalidade, mas que são falantes de outra língua e utilizadores de outra forma de comunicação, o surdo transita em corredores de silêncio.

Mesmo sem manifestar nenhuma dissemelhança física, ele exhibe sua incapacidade de ouvir através de sua comunicação no espaço, o que por vezes acarreta estranheza que traz consigo a exclusão.

A partir de trabalhos de investigação que abordam, de diferentes maneiras, os “deaf spaces”, procuro desenhar algumas características das geografias quotidianas dos surdos nas cidades e nas escolas. Geografia quotidiana que é constantemente alterada conforme as proibições, concessões, olhares e urbanidades estabelecidas. Partindo tanto de pressupostos mais arquitetónicos quanto das abordagens de cunho etnográfico, históricos e de narrativas, acreditamos que tornar-se-á palpável o entrelaçar entre “espaço, o «outro surdo», urbanidades e educação”, auxiliando de forma substancial o desenrolar desta investigação.

1.6.1 NA CIDADE

Iniciamos com uma situação mais subtil. Buscamos no texto de Elizabeth Mathews (2006 – Place, space, and Identity – Using Geography in Deaf Studies) um exemplo de como o “espaço surdo” é construído e desconstruído no quotidiano de um cidadão. A autora trabalha com o momento de uma mesa de jantar num restaurante.

Um jantar com pessoas surdas e ouvintes de acordo com Mathews, compõe uma “zona de contato que tanto pode ser negativa, desarmonica e carregada de tensão, como também pode funcionar como um grande motor de potencialidades sociais” (2006:224). Nesta mesma circunstância a autora descreve um momento de tensão em que um surdo submete-se à “governabilidade ouvinte”, para usar suas palavras. Na situação descrita pela autora, um surdo tomava uma salada de frutas e bebia o líquido utilizando uma palhinha. Apercebendo-se do que fazia ele então para imediatamente e Mathews o interpela, porque não finalizar a sobremesa de que ele parecia tanto gostar? A surpresa vem então quando este surdo diz que se aquilo fizesse algum ruído, o “tomar final” de sua sobremesa, poderia causar má impressão aos ouvintes que ali estavam. Para aquele surdo, a governabilidade espacial (e sonora) dos ouvintes molda o seu comportamento, que provavelmente seria diferente se estivesse apenas cercado de surdos.

Mas afinal, uma cidade concebida por um surdo seria diferente da maneira como um ouvinte a concebe?

Now, imagine two villages, one that only has hearing people living in it, and one that has only deaf people. How will each of those villages develop over time as the people in them use space? Imagine, for example, what their communicative habits might be, what that might do to their houses, or how it might guide their technology as it develops, or how they might conduct their politics (or even their scams, practical jokes, family times, education etc...) (GULLIVER⁶, 2006:2)

Gulliver (2006) sugere que a vila ouvinte poderia estar cheia de paredes, portas e telefones e que a vila surda poderia estar cheia de janelas, vistas panorâmicas e iluminação. Isso serve também para sustentarmos que o espaço não é um mero palco, recetáculo dos acontecimentos, ele é (re)criado e utilizado conforme nossas interpretações e necessidades, dando-nos também indícios de uma necessidade espacial por parte dos surdos.

Em um recente trabalho de Darsie de Souza e Sabine Faller (2011), os autores colocam em evidência os entraves impostos aos jovens surdos para uma legítima urbanidade e “inclusão urbana”, considerando que nem todas as áreas, públicas ou privadas, oferecem condições que permitam que estes jovens se sintam confortáveis, quer em relação às dificuldades em torno da comunicação como também ao *status* de minoria cultural, e que por sua vez, este “desconforto”, pode acabar criando uma imagem negativa dos jovens surdos, pois para escaparem deste desconforto unem-se em determinados espaços:

⁶ Introduction to Deaf space / <http://bristol.academia.edu/MikeGulliver>

A falta de informação e interesse por parte da maioria da população causa a segregação destes jovens em áreas restritas que oferecem certo conforto e uma estrutura que possa recebê-los. Quando eles procuram novas maneiras de aproximação da cidade, estes jovens se deparam com reações desconfortáveis daqueles que os consideram incapazes ou doentes. Como uma forma de resistência, estes jovens estabelecem intercâmbios entre seus pares a fim de fortalecerem a cultura surda, e esta parece ser a principal ferramenta na criação de possibilidades para melhorar a participação desses jovens nas dinâmicas urbanas. (Darsie de Souza & Faller, 2011:201)

Neste estudo, os autores identificam que os jovens surdos, que se comunicam através da língua de sinais, contestam as fronteiras espaciais urbanas e reclamam a utilização de “um espaço total, liberto dos constrangimentos decorrentes dos planejamentos *top down*” (Pais, 2005:58), reclamam uma cidade educadora. Este movimento é também assinalado em outros grupos (Pais [2005] trabalha com os jovens *skaters*), mas neste caso, contrapõe-se também uma lógica e planejamento ouvinte Vs surdo, em que uma forma de expressão e comunicação é suprimida em detrimento à outra, causando isolamento mas ao mesmo tempo, fortalecimento e resistência.

Se olharmos para a obra autobiográfica de Emmanuelle Laborit, “O Grito da Gaivota”, publicada na França em 1993 e traduzida anos depois para o português, identificaremos certos confortos e desconfortos espaciais, usos *bottom up do espaço*, como nas passagens:

A comunidade de colegas surdos oferece-me essa liberdade. Com eles, sinto-me em casa, no meu planeta. Conversamos horas seguidas na estação de metro de Auber. Aquela estação é o local dos nossos encontros. A nossa base de revoltosos. Pura e simplesmente, a nossa base de família. Um território. Actualmente, tudo isso se passa na estação de metro de Chatelet. (2000:100).

Curioso perceber que tal qual na França do século passado, ainda hoje este tipo de prática espacial é notória, quer na Europa ou na Ásia, ainda que por motivações diferentes. Como exemplo, Annelies Kusters investigadora surda doutoranda pela Universidade de Bristol desenvolveu na mesma Instituição o seu mestrado. Sua dissertação aloca-se, segunda a própria autora, numa interseção entre “deaf geography”, antropologia e teoria do “Deafhood”. Num artigo (“Deaf on the Lifeline of Mumbai”, 2009) resultante deste trabalho, Kusters descreve seu percurso etnográfico na cidade de Mumbai-Índia em 2007, onde conviveu com dois irmãos surdos e pode observar a organização de outros surdos nos espaços das estações de comboio desta cidade. Nas palavras da investigadora:

Enquanto minha pesquisa era inicialmente motivada a investigar as práticas espaciais em geral dos surdos de Mumbai, foi provado o interesse em focar em uma vertente de prática espacial específica: que envolveu o principal meio de deslocação em Mumbai, nomeadamente, a suburbana; “Os surdos na «linha da vida» dos comboios de Mumbai”. Estas superlotadas linhas de comboio – chamadas de «lifeline» de Mumbai – atraem atenção mundial, como foi mostrado em 2007 em um documentário da BBC4: “Bombay Railway”. Nos últimos oito anos ou mais, os surdos têm vindo a colocar sua própria marca visível neste deslocamento diário. (Kusters, 2009:37-38)

Mumbai ainda que não seja a capital indiana é a maior e mais populosa cidade deste país, sendo considerada a quarta mais populosa do mundo. De acordo com a pesquisa levada a cabo por Kusters, o sistema de comboios suburbanos de Mumbai é o mais antigo e extenso da Ásia, criado pelos colonizadores britânicos em 1853 (Acharya, 2000 cit. por Kusters, 2009), atualmente 250 comboios por dia circulam em duas linhas (ibidem). De acordo com Mehta (2004 cit. em Kusters, 2009) mais de seis milhões de pessoas usam este transporte todos os dias em Mumbai sendo que 1,2 milhões viajam nas horas de ponta da manhã (Vreeken 2006, cit. em Kusters, 2009), o que torna o maior pico no mundo em termos de número de passageiros.

Devo dizer que minha experiência em Mumbai em janeiro de 2012 mostrou-me exatamente isso, estações hiperlotadas e carruagens de comboios abarrotadas de passageiros, em algumas situações não conseguia sequer entrar, tinha de esperar pelo próximo veículo. Justamente para atender toda esta demanda e estabelecer uma certa organização, os comboios suburbanos de Mumbai dividem-se em: primeira e segunda classe, carruagens destinadas a mulheres e carruagens destinadas a deficientes físicos que, segundo levantamento bibliográfico feito por Kusters (2009), foram implementadas em 2001. E é justamente nestas carruagens em que ela focou seu trabalho.

Segundo a autora, os surdos têm vindo a utilizar este tipo de carruagem ainda que não apresentem nenhuma incapacidade de locomoção e, portanto, de utilizarem as carruagens comuns. Um dos entrevistados da investigadora esclarece:

Eu senti-me mal no começo. Eu queria evitar o compartimento de deficientes porque meu corpo é normal. Eu sou apenas surdo e via que os outros ali eram aleijados. Sentia que não seria aceito lá. Então eu ia e vinha da faculdade nos compartimentos regulares lotados. No entanto, conhecidos surdos disseram para que eu fosse para a parte dos deficientes. Suspeitava: “a parte de deficientes?” Mas eu fui com o grupo, com cautela e cuidado. Normalmente não ficaria lá, me senti assustada e mal, já que o meu corpo não é portador de deficiência. Eu sou forte, por que iria pra lá? Mais tarde compreendi que era bom para as pessoas surdas! Senti que a comunicação era melhor lá. Os compartimentos gerais são tão cheios que, quando havia uma pessoa surda, podia-se

apenas usar pequenos gestos acima da cabeça. Agora eu me sinto livre, tenho espaço para comunicar. (in Kusters, 2009:45)

Portanto, uma das constatações da pesquisadora é que, ainda que diferentes das pessoas que se deslocam com cadeiras de rodas, o surdo tem necessidades espaciais. Os participantes de sua pesquisa queixaram-se da insegurança que sentiam nas carruagens regulares, viajavam por muito tempo sem comunicarem-se e, além disso, dificilmente notavam se havia ali outros surdos. Deste modo, nos compartimentos para deficientes, os surdos relataram que começou a haver uma maior proximidade entre os surdos de Mumbai, muitos não se conheciam e agora se reconhecem uns aos outros. Ou seja, as carruagens dos comboios de Mumbai destinadas aos deficientes têm-se tornado um grande ponto de encontro e conversa e, não só, de troca de informações e saberes surdos segundo Kusters (2009). Outra conclusão a que chegou a investigadora é que além de terem reforçado os laços entre os surdos, a circunscrição dos gestos dos surdos nas plataformas das estações, tem levado uma maior visibilidade desta cultura acarretando em maior conscientização e aprendizado também por parte dos ouvintes (Kusters, 2009).

Finalizo esta parte com um outro olhar sobre o “deaf space”. No trabalho desenvolvido por Benoit & Turpin (2012) a autora e o autor analisaram o acesso da população surda da ilha de Montreal – Canadá, aos bancos alimentares, praças e parques infantis públicos e aos serviços de saúde, bem como a distribuição espacial dos surdos pela ilha. Para tal, georreferenciaram a população surda e os alocaram em um sistema de informação geográfica. Ainda em fase preliminar de estudo os pesquisadores constataram que a maior parte dos surdos habita a parte leste da ilha, com base nisso eles procurarão estabelecer uma análise comparativa entre localização geográfica e distribuição e acesso aos serviços.

1.6.2 NA ESCOLA

Passando agora para outro âmbito, procurar-se-á desenvolver uma trama sobre o espaço surdo na escola. Trama esta que buscará nas narrativas surdas um eixo tanto para o diálogo com os autores quanto para os processos históricos subjacentes ao tipo de educação realizada nas escolas para surdos. Começamos pelas narrativas de Emmanuelle Laborit:

Naquele contexto escolar de proibição, o professor está, na minha opinião, contra o aluno, e logicamente o aluno fica contra ele. E qual é o resultado? Quando um professor

se vira para escrever no quadro, habituámo-nos a trocar em língua gestual um certo número de informações, persuadidos de que ele não se apercebe, uma vez que não vê. (2000:88).

Emmanuelle Laborit nasceu no início dos anos 70, ou seja, pelo menos em seus dez primeiros anos escolares, confrontar-se-ia inevitavelmente com as imposições oralistas oriundas do Congresso de Milão⁷ (1880). Fica claro que Laborit deparou-se com um ensino centrado na oralidade e na escrita em que não se admitiam o uso das línguas gestuais, enquadrando-se claramente num modelo etnocêntrico. Segundo a autora-narradora, havia desconfortos e a comunicação em língua gestual podia ser utilizada somente noutros espaço-tempos, longe da vigilância dos “experts ouvintes”.

Os surdos da maioria dos países por muitos anos tiveram suas mãos atadas impositivamente. Não podiam utilizar os gestos nas escolas. Não obstante, muitos são os relatos de surdos que dizem que naquele contexto a comunicação, partindo da língua gestual, acontecia apenas nas casas de banho, corredores e pátio, expressão clara de resistência linguística e cultural. Silva (2005) denomina este tipo de situação de “territorialidades de resistência”, relacionáveis também com os espaços de circulação (estações de metro e comboio) de que falamos acima. Assim, pode-se dizer que naqueles tempos (assim não tão distantes) as escolas eram desenhadas para proteger, ensinar e dominar, pondo em jogo uma “subtil geografia de limites e confinamentos” (Soja, 1989:13 cit. em Pais, 2005:8).

Parece fazer algum sentido aqui, refletindo sobre os encontros de Laborit na estação de trem, nos surdos de Mumbai e agora, na questão das escolas, evocar o conceito de “cidadanias profanas”, objeto e constructo sociológico central na investigação desenvolvida pelo projeto internacional PROFACITY⁸ (Profane Citizenship in Europe: Testing democratic ownership in

⁷ Il Congresso Mundial sobre a instrução dos surdos-mudos. Neste Congresso, estipulou-se e o oralismo como método de ensino aos pupilos surdos e então houve uma massiva imposição e alastramento de tal método sobretudo pela Europa. (Coelho, 2007:42). “A par disto a perspectiva oralista prosseguia, durante aproximadamente um século, na sua senda totalitária, impondo aos surdos metodologias de trabalho intensivo, cujos resultados não estavam de acordo com as expectativas que fundaram essa opção. Foi um período de obscurantismo para os surdos, salvo raras exceções, entre as quais algumas escolas na América, e um país, a Suécia, os quais se mantiveram fiéis às práticas gestualistas.”(Ibidem:43)

⁸ PROFACITY – *Profane Citizenship in Europe: Testing democratic ownership in hybrid situations* foi um projeto financiado no âmbito do 7º Programa Quadro da Comissão Europeia, na área de “Participação e Cidadania na Europa”. Constituído por um Consórcio de cinco parceiros europeus composto por: Portugal (Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto - FPCEUP), Bélgica (Center for Intercultural Communication and Interaction (CICI) da Universidade de Ghent), França (Universidade de Lyon e

hybrid situations). Sob o projeto e como é aqui adotado, este conceito é entendido num sentido plural, relacionando-se a formas alternativas de construção de cidadanias (profanas), paralelas muitas vezes às cidadanias “oficiais” e “experts”. Logo, após o pouco até aqui exposto nota-se que é muitas vezes em espaços muito demarcados e restritos, espaços cuja territorialização ou marcação de território é menos disputada, que os surdos conseguem ascender a alguma cidadania. É como se fossem cidadanias marginais, justamente “cidadanias profanas” que emergem em contraposição à cidadania que muitas vezes lhes é atribuída. Extrapolando e agregando ideias ao conceito trabalhado por Silva (2005), proponho a noção de *“territórios profanos de resistência”*.

Olhando para a história da educação dos surdos em Portugal, verifica-se que situações similares ocorriam. Nas instituições direcionadas a atender este tipo de aluno, que durante algum tempo estiveram ligadas à igreja católica, o fato de se proibir durante as aulas o uso da língua gestual era comum já que o ensino também era pautado pela oralidade. Portanto, apenas nos momentos de descuido dos/as professores/as, intervalos, e encontro dos alunos (em tempos e espaços profanos – bottom up - não “experts”) é que se era possível fazer a comunicação através do espaço. A escola enquanto sagrada (do “expert”), acabava por produzir outros espaços, verdadeiros “territórios profanos de resistência”.

Talvez possamos dizer que a escola é marcada por espaços de conotação diferente: os sagrados como aqueles onde se dão as atividades de excelência e os profanos: adjacentes a estas atividades de excelência. A ocupação dos espaços profanos seria, pois, a fruição de espaços territorializáveis, distantes das atividades de excelência. Em certa medida, este apossamento marca uma distinção entre os “eleitos” e os “outros”, entre aqueles aos quais são permitidos e são dadas ferramentas para territorializar os espaços sagrados e aqueles que não as tendo, ficam com os profanos.

Atendo-nos às entrevistas realizadas no quadro do Profacity, projeto no qual trabalhei por alguns meses, vários são os casos relatados de proibição e imposição oralista nas escolas de Portugal do século passado. As franjas de excelência reprimiam e impunham um modelo ouvintista, restando as adjacências profanas a serem territorializadas. Uma das entrevistadas, hoje com 57 anos, residente de uma aldeia próxima de Bragança-Portugal relatou:

Não, as irmãs⁹ não me ensinavam gestos. Eu via os outros a gestualizarem e aprendia. Via os outros e aprendia. Era com os amigos. Sim, batiam. Eu tinha que falar, senão

Universidade Jean Monet, Saint-Etienne), Holanda (Universidade de Utrecht) e Eslovénia (Universidade de Ljubljana).

⁹ Nesta situação, a entrevistada refere-se a irmãs de uma ordem religiosa e não irmãs de sangue.

batiam-me. Elas punham de castigo se não falássemos Dentro das aulas elas ensinavam-me a falar, só a falar oralmente, não por gestos. Só queriam que falássemos oralmente. Batiam na boca...Eu sofri. Antigamente era pior, antigamente era pior. Eu sofri. As freiras batiam-me com um sapato, castigavam com um sapato. Eram muito más as freiras!

Outro entrevistado da mesma faixa etária, nascido e residente na região metropolitana do Porto-Portugal, ao contar de seus tempos na escola relembra que:

Dentro da sala de aula era mais oralismo e mímica. Mímica, mímica. Não era Língua Gestual propriamente dita, era uma mímica, fazia-me entender, para não ficar perdido, copo, assim, percebe? Quer dizer, as irmãs não deixavam falar por Língua Gestual, percebe? A LGP não havia, não havia a Língua Gestual... Era mímica. As irmãs procuravam nunca esquecer do oralismo, mas para nós percebermos melhor elas faziam uma mímica, jogo, copo, vaca, era assim tipo mímica, não era propriamente a Língua Gestual pura como há agora. As irmãs lecionavam e nós cá fora era tínhamos a nossa, a nossa própria.

No trabalho de mestrado intitulado “O Ensino de Segunda Língua com foco no professor: História Oral de Professores surdos de língua de sinais brasileira” levado a cabo por Tarcísio Arantes Leite pelo Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo/Brasil em 2004, percebe-se exatamente o mesmo nos discursos dos participantes de sua pesquisa. Os professores entrevistados por ele passaram também por esta escola oralista ou pautada na inclusão que obriga o surdo a seguir o ritmo do ouvinte. Nestas escolas o espaço surdo, em especial, o espaço das línguas gestuais era um espaço profano, que resistia nas bordas;

Minhas lembranças do aprendizado de português não são boas. Só lembro de surra, de oralização, mas estudar bem e aprender, eu não lembro nada. Às vezes, quando vou ensinar meus alunos, eu quero lembrar de algum professor, mas eu não lembro de nada. Eu precisei inventar um jeito de ensinar os surdos. [...] Mas no passado eu não lembro de nada bom. Não é que está tudo em branco, que se apagou tudo da minha memória. É que só lembro de ficarem dando beliscões no braço, puxando o cabelo, essas coisas. Mas aula mesmo, papel, caneta...nada. Eu lembro sim da minha mãe, mas de professores não. [...] Na escola, dentro da sala, também era só língua oral, mas fora dela a gente usava língua de sinais. Não adiantava tentar pegar a gente, a gente saía correndo.(entrevistada em Leite,2004:86-87)

Sobre a relação de ensino-aprendizagem uma das entrevistadas de Leite (2004) evidencia que aprendia muito mais quando em contato com os outros surdos. Se repararmos bem, mesmo estando numa escola para surdos baseada no oralismo, ainda assim, o contato e as conversas entre os surdos que lá estavam, é o que a marcou e somou.

Também tinha que decorar muitas coisas, precisava mesmo decorar. Eu estudava de manhã, no Sta. Terezinha, e à tarde numa escola de ouvintes. Ia todos os dias de um para o outro, de um para o outro... Eu conseguia acompanhar os ouvintes, mas, no fundo, não aprendia nada com eles, eu gostava mesmo é dos surdos. Eles explicavam as coisas para mim, contavam histórias e eu ficava admirada. Eu era pequena e aprendi muitas coisas lá no Sta. Terezinha, mas na escola de ouvintes não, sinto que perdi muita coisa. (entrevistada em Leite,2004:86)

Ou seja, frente a este modelo conhecido como oralista, proposta em grande parte já superada, os surdos deparavam-se com a necessidade de um outro espaço para a comunicação entre eles. Nos espaços fora da sala de aula era onde a comunicação fluía e havia troca de informações. Este método oralista trouxe em seguida a reboque, o modelo de “inclusão” que no entanto é marcado pela inclusão que exclui pois “inserir o surdo em um mundo onde todos falam é inseri-lo em um ambiente no qual ele se vê profundamente privado de informação e de uma comunicação rica – para não dizer de qualquer comunicação que seja.” (Leite, 2004:111).

Como exemplo totalmente oposto às conjunturas expostas acima, a Universidade de Gallaudet¹⁰ nos Estados Unidos da América traz um entender do espaço surdo quer como necessidade educacional quer enquanto expressão de uma cultura. A preocupação com as necessidades educacionais específicas das pessoas surdas é acompanhada dum grande reforço de demarcação cultural, arquitetônica, de acessibilidade e comunicação.

O projeto conhecido como “Deaf space” em Gallaudet, envolve arquitetos, surdos e a comunidade académica no intuito de se projetarem espaços que atendam as necessidades que uma língua que se constrói no espaço exige. Em alguns vídeos¹¹ de apresentação da temática, podemos conhecer um pouco do *Sonrenson Language and Communication Center Gallaudet University*, especialmente desenvolvido pensando nos surdos: corredores largos, muitos vidros, salas de aulas dispostas de maneira circular, iluminação adequada, etc...

Hansel Bauman em conjunto com o Departamento de Estudos Surdos e língua gestual americana da referida universidade, fundaram o Projeto “DeafSpace” em 2005 e têm conduzido pesquisa e *design* de distintos elementos arquitetónicos que emergem das características cognitivas e sensibilidades linguísticas e culturais do surdo (Bauman, 2012). Segundo este autor e idealizador do projeto, as diretrizes do “DeafSpace” foram recentemente

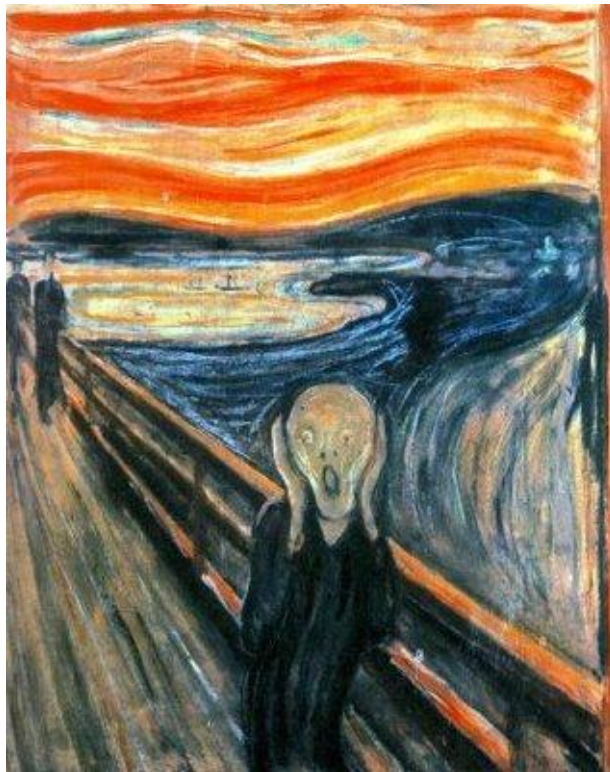
¹⁰ “Edward Gallaudet, em 1864, com o apoio financeiro e a doação de uma propriedade de 8000 m2, da parte de Kendall Green, fundou em Washington D.C., o Gallaudet College (que em 1986 passou a designar-se Gallaudet University), o primeiro estabelecimento de ensino superior para surdos no mundo. Nem o congresso de Milão abalou as convicções e a filosofia de trabalho de Gallaudet, o qual se opôs veementemente às decisões do Congresso e decidiu não as acatar, mantendo, até aos dias de hoje, uma linha de resistência ao oralismo[...]” (Coelho, 2007:192)

¹¹ http://www.youtube.com/watch?v=MJjVDqhOqkw&feature=player_embedded

incorporadas aos planos de Washington DC para a remodelação do espaço urbano adjacente ao campus Gallaudet e estão sendo usadas pela universidade para criar a nova sala residencial estudantil. Em recente comunicação, o autor/idealizador apresenta as maneiras pelas quais este projeto tem estimulado uma maior consciência espacial e reforçado o contato entre pessoas surdas e o ambiente construído.

Nas entrevistas que realizamos ao longo desta investigação procuramos perceber as *nuances* do ambiente construído e também do ambiente cultural em que os participantes estão/estavam inseridos na escola e também na cidade, quer através de suas externalizações mais diretas, que a partir do encaixe dos relatos de suas experiências escolares e cidadinas.

Capítulo II



O Grito, Edvard Munch, 1893. Óleo sobre cartão, 91x73,5 cm.
Galeria Nacional, Oslo, Noruega

2.1 CAMINHOS E ESCOLHAS METODO-LÓGICAS

Pensamos que o quadro de 1893 do norueguês Edvard Munch revela em boa parte as preocupações inerentes do percurso que trilhamos nesta pesquisa. O grito traz consigo uma imagem de aflição e crise. De acordo com Michel Silva (2004), este quadro demonstra o estado de espírito vivido na época em que foi pintado: o capitalismo começava a entrar em decadência e a humanidade encontrava-se com medos, indefinições, em meio duma crise económica e social. A sociedade parecia buscar soluções radicais para este problema.

Neste trabalho, de caráter até certo ponto exploratório, conflituamo-nos com a necessidade de convergir diferentes áreas do saber para iniciarmos o processo de desmantelamento da complexidade vista por nós no objeto em questão. Ao trabalharmos com a “geografia quotidiana” estamos a falar de situações diversas e que invariavelmente tocam em questões como: sociedade, pertença, identidade, obediência, limites, imposições, etc..

Ao agregarmos a esta “geografia quotidiana” o caráter educativo dos espaços e levando em consideração a cidade, acresceu-se então outra série de situações, possibilidades e teorias que demandaram decodificação e um “saber mobilizar”. Para além disso, ao colocarmos no meio disso tudo a pessoa surda, outras questões também se fizeram essenciais: a língua, a cultura, as formas de conceber a surdez e a educação, por exemplo.

Justamente por encontrar-nos cercados de complexidade, de ciências que por si só já são interdisciplinares, e então, também imbuídos de multireferências é que, em determinado momento, entramos em crise com relação à forma de ser e estar neste trabalho. O que privilegiar? Como proceder no “olhar o surdo através do espaço”? Pois bem, olhamos o surdo através dos espaços de suas geografias quotidianas, e como já foi dito anteriormente, vislumbrando perceber o papel, potencialidades e dinâmicas educativas deste espaço. Assim, tem-se que: se tomarmos apenas a educação já somos impregnados de diferentes olhares e saberes, vendo-a “como uma função global, que atravessa o conjunto dos campos das ciências do homem e da sociedade, interessando tanto ao psicólogo como ao psicólogo social, ao economista, ao sociólogo, ao filósofo ou ao historiador etc.” (Ardoino, 1995:7).

Portanto, para fazermos uma leitura da surdez através dos espaços do quotidiano, foi necessário definirmos, a partir de um corpo referencial sólido, o nosso entendimento da surdez, do espaço e da educação. Sem fugirmos então dos referenciais incontornáveis, tratámos de fazer com que as diferentes áreas do saber se encaixassem e dialogassem entre si,

permitindo esta multirreferencialidade (de ciências interdisciplinares como a geografia, a educação, a arquitetura...) trabalhar de forma fluida e eloquente.

De certa forma, estamos a falar num trabalho nas áreas de fronteira dos saberes disciplinares. No fundo, algo como a ideia de que, quando o objeto é delimitado pelo olhar do campo (disciplinar), é quase o campo que se converte no objeto; quando o objeto procura ser percebido na sua complexidade, é o objeto que é objeto, os saberes disciplinares ou os seus campos são colocados numa relação de pertinência do seu olhar sobre esse objeto e, necessariamente vêm-se na contingência de dialogar entre si.

A propósito, sobre a pesquisa em educação, Correia e Caramelo dizem que sua grande característica está “[...] na impossibilidade de assegurar, no seu interior, uma distinção definitiva entre o discurso dos factos e o discurso das opiniões, bem como uma distinção clara entre os objetos empíricos e teóricos específicos a cada uma das áreas disciplinares que a integram.” (2010:28) Sobre o próprio campo da pesquisa em Ciências da Educação, e, seu hibridismo inato, os mesmos autores colocam que:

A sua mestiçagem resulta quer da sua postura teórica e epistemológica, quer do facto de esta cientificidade se produzir socialmente num espaço discursivo marcado por uma irreduzível heterogeneidade. Neste espaço, as ciências da educação, não tendo garantido *a priori* uma legitimidade cognitiva acrescida, envolvem -se em complexos processos de legitimação onde desempenha um papel central a capacidade das ciências da educação articularem várias ordens narrativas, vários regimes de controvérsia. (Correia & Caramelo, 2010: 29)

Sobre a noção de uma abordagem multirreferencial, de acordo com Martins (2004), esta foi esboçada inicialmente por Jacques Ardoino, professor da Universidade de Vincennes (Paris VIII). Em vários momentos de sua obra, Ardoino assinala que o aparecimento da ideia da abordagem multirreferencial no âmbito das ciências humanas, e especialmente da educação, está diretamente relacionada com o reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade que caracterizam as *práticas sociais* (*ibidem*:86-87). De acordo com Ardoino (1995), o procedimento multirreferencial revela também preocupações e posicionamento epistemológico:

[...] análise multirreferencial das situações das práticas dos fenómenos e dos fatos educativos se propõe explicitamente uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica. (Ardoino, 1995:7 as cit in Martins, 2004:87)

Em nosso capítulo teórico, o título “Diálogo com a Literatura”, suscita exatamente a pensarmos na dialética inerente em nossa investigação. Dialética no sentido de fazer dialogar diferentes autores e distintas áreas do saber, e dialética no sentido de interpelação da realidade através do diálogo entre práxis (empírica) e teorização. Ao iniciarmos este mesmo capítulo “teorizante” dialético com a obra “Figura de Gavetas” de Salvador Dalí, objetivamos também demarcar a dialógica e dialética edificadoras de nosso trabalho.

Posto isto, nesta abordagem/perspetiva multirreferencial buscamos a aproximação de diversas disciplinas, inscrevendo-nos “num universo dialético e dialetizante, no qual o pensamento e o consequente conhecimento são concebidos em contínuo movimento, num constante ir e vir” (Martins, 2004:90), o que possibilitou-nos de facto, “a criação e, com ela, a própria construção do conhecimento.” (*ibidem*)

Com esta valorização da dialética, do intersubjetivo e da atribuição de sentidos plurais à realidade que nos é dada e problematizada, assentámos nossa abordagem multirreferencial num quadro pós-estruturalista e de compreensão, que distancia-se de modelos universalistas e universalizadores cartesianos.

Segundo Goldenberg (2005:105), metodologia significa, etimologicamente, o estudo dos caminhos a serem seguidos, dos instrumentos a serem utilizados para se fazer ciência. No que diz respeito aos instrumentos de interpelação da realidade, a compreensão da geografia quotidiana dos sujeitos surdos partiu principalmente de suas narratividades, conferindo-nos mais uma vez possibilidade de trabalho dialético e dialogante.

Ou seja, dentro deste polo técnico, para usarmos a designação de Bruyne et. All (1974), dispusemos de entrevistas de cunho biográfico e anotações do terreno. Em termos numéricos, realizamos um total de quatro entrevistas, uma com uma pesquisadora e intérprete de língua gestual (de caráter exploratório) e três com pessoas surdas. O cunho qualitativo e interpretativo requer uma abordagem em profundidade e, nesse sentido, privilegiou-se mais a intensidade do que a extensão.

Quando adotamos esta postura e estrutura multirreferencial/dialética/interpretativa, consideramos que seus pressupostos “corresponderão melhor à nossa tentativa, quer de compreender toda uma rede de interações determinantes, quer de identificação de variáveis, de questionamento e de discussão das relações que delas possam emergir, permitindo atribuir sentidos e significados e viabilizar o desenvolvimento dos propósitos do trabalho.” (Coelho, 2007:77).

2.2 A URGÊNCIA DE UMA COMPONENTE HERMENÊUTICA-DIALÉTICA: POR UMA ÉTICA BARULHENTA

Dentro de uma perspectiva de ética enquanto “instrumento de interpelação”, a autora Leonhardt (2006) em seu texto *“As reflexões éticas de Paul Ricoeur”*, nos sugere que a ética surge com mais força quando há crise, ou seja, ela é evocada para dar respostas que contemplem mudanças e orientem comportamentos, nas palavras da autora, “[q]uando a nau está à deriva, âncoras são imprescindíveis.” (2006:62). Não vemos a urgência de uma componente hermenêutica-dialética como a solução para ancorar a nau à deriva, e sim como o *grito*, o barulho que em nosso entender permite confluir ainda mais diálogos, interpretações e trocas.

Numa premissa ética que pretende transpor os protocolos e consentimentos informados, fomos confrontados com a necessidade de uma construção mais coletiva, em que o entrevistado pudesse fazer parte connosco do processo interpretativo. Isto porque, como desenvolveremos a seguir, nossos “conceitos operacionais” (categorização) das entrevistas partem do “*a priori*” e vão-se moldando e se deixando firmar durante o desmembrar-remembrar-interpretar das entrevistas e observações.

Inicialmente realizamos as entrevistas com três pessoas surdas, que também são descritas em tópicos a seguir, entrevistas relativamente longas e abertas e de caráter biográfico, entretanto, isto não bastou-nos para “enquadrá-los” livres de qualquer risco, dentro de nossos conceitos operacionais. A propósito, estes conceitos foram decorrentes da abordagem teórica e direcionaram-nos na análise dos testemunhos, o que não quer dizer, necessariamente, que o processo analítico se esgotou neles. Ainda assim, nos pareceu faltar um “barulho” a mais, uma nova troca interpretativa em cima do primeiro material gerado.

Querendo encontrar fios aproximativos de nossa interpretação com a interpretação dos sujeitos é que propusemos uma nova entrevista, dialogando sobre a entrevista prévia e a subsequente categorização. Para efetuarmos tal tarefa, tivemos que pensar em algumas preponderantes: a quais entrevistados/das devolver o material? Como apresentar-lhes estes dados? Pensando no curto prazo que uma dissertação de mestrado se inscreve mas igualmente na demanda por realizá-la de uma forma efetivamente ética, elegemos um entrevistado para juntos procedermos este “vai e vem” analítico. No entanto, devolvemos as

nossas interpretações das entrevistas para os três participantes, apresentamos a eles nossas formas de análise e seus discursos dentro do nosso quadro teórico interpretativo.

Tal procedimento nos permitiu o fortalecimento de um desencadeamento ético na pesquisa, bem como engrossar a concepção de um objeto que é ao mesmo tempo sujeito. Nessa circunstância, não enxergamos estritamente um sujeito que profere um discurso que alimenta a ciência, mas um discurso que constrói a própria ciência. Assim, a distinção entre “objeto objeto” e “objeto sujeito” tem menos a ver com o lugar do “objeto” na ciência, tem mais a ver com as escolhas do cientista/investigador porque, em última análise, é ele quem constrói o objeto. A importância da devolução dos testemunhos aos entrevistados revelou-se ainda mais pertinente quando um dos sujeitos participantes enviou-nos o seguinte e-mail:

Olá Tiago!!! Sim tudo bem... Contigo? :-D Estive a ler o teu trabalho... Interessante!!! ☺ Quanto à minha entrevista, será possível alterá-la? Ou seja, umas frases um pouco mais ricas porque pareceram-me primárias comparadas das outras... Muitas das entrevistas, eu própria demorei um bocadito a entendê-las. :-) É mesmo impressionante como estamos sempre a aprender. Olhamos para trás e pensamos: "Eu entrevistei com essas palavras básicas? Podia ter falado de maneira mais fortalecida. Mas para a próxima, farei melhor." :-)
Não pretendo alterar o assunto mas trocar por palavras mais sentidas, também excluir as frases que são repetidas, se for possível. (Maria)

Posto isto, dizemos que este “vai e vem” das entrevistas permitiu a construção de uma hermenêutica dialética, onde o processo interpretativo e analítico é firmado pela confluência dos diálogos do “nós” (o ouvinte investigador e os surdos entrevistados) e não apenas do eu (investigador ouvinte). A partir deste movimento espiral interpretativo dialético procuramos tanto alcançar uma maior fidedignidade dos dados, como também criar uma relação de troca de saberes (*experts e profanos?*) e de comportamento ético, corroborando para que os participantes se vissem em suas respostas e pudessem alterá-las como quisessem.

2.3 Das Entrevistas

Difícil estabelecer contatos sólidos quando agregam-se fatores como: não ser natural do país onde irá desenvolver-se a pesquisa, não falar a língua dos sujeitos-objeto e onde estes nutrem um sentimento de “desconfiança científica” com relação a pesquisas conduzidas por ouvintes. Este sentimento de “desconfiança” e não facilitismo é sentido em diversos países e contextos, sentimento expresso por uma entrevistada do pesquisador Tarcísio Leite¹² (2004);

Mas parece que a relação entre surdos e pesquisadores ouvintes não combina mesmo! Os surdos se sentem usados, se sentem cobiçados. Às vezes eu também me sinto. Se uma pessoa que faz pesquisa vai lá na FENEIS, fala que quer pesquisar, eu digo que não quero! Vou embora. Porque é só o surdo que dá, dá, dá... Alguns ouvintes me falaram um tempo atrás que primeiro a gente vai dar alguma coisa, e depois vai receber de volta o resultado do mestrado. Estou esperando até hoje! Não tenho nada. Eu já estou cansada. Os ouvintes conseguem muitos cursos, e nós não conseguimos nada. Eles não falam pra gente que vai ter um curso interessante. Alguns poucos falam, o que é legal, mas outros não falam nada! O surdo vai observando tudo isso e já sai dizendo que esses pesquisadores são perda de tempo. Ele se sente mal. A pesquisa não abre portas e ele continua se sentindo preso. Então ficamos muito receosos com relação a isso. Quando alguns pesquisadores decidem entrar no mundo dos surdos, a maioria de nós fica com muita dúvida, “O que ele quer? O que ele quer?”. É complicado, precisa quebrar isso, abrir a cabeça para os surdos. (Depoimento de Sylvia. [Leite, 2004:100-102])

Portanto, estarmos numa situação transitória e “de passagem” no país em que desenvolvemos a pesquisa, acabou limitando a criação de laços mais estreitos com a comunidade surda. Durante a sistematização e delimitação do grupo alvo-objeto, esbarramos com certos receios por parte de alguns surdos, era quase como um: “O que você, ouvinte estrangeiro, quer de mim que sou surdo? Não pode ser!”

Esta situação de transitoriedade é crítica, mais ainda, porque tínhamos como praxis da ética, principalmente, a devolução das entrevistas aos sujeitos e a (re)construção coletiva de seus testemunhos. Desta forma foi necessário contactarmos as pessoas mais próximas e que se mostraram abertas para embarcar nesta jornada. Para nós era (é) de extrema valia construir este trabalho junto de participantes que se dispusessem a participar do processo de construção do saber.

Decidimos então, num constante processo dialético, que os participantes-sujeitos contribuintes da investigação teriam também de ser surdos profissionalizados, que tiveram

¹² Leite, Tarcísio de Andrade. (2004) O Ensino de Segunda Língua com Foco no Professor: História Oral de Professores Surdos de Língua de Sinais Brasileira. USP, Universidade de São Paulo, Faculdade de Letras e Ciências Humanas – Departamento de Letras Modernas. Dissertação de Mestrado.

uma formação superior e que por isso transitaram e transitam por espaços diversos e com utilidades e finalidades diferentes. A delimitação de “surdos profissionalizados” centrou-se também no facto de que, para nós, estes sujeitos demonstram uma certa capacidade de superação e que, sendo profissionais, trilharam um longo percurso escolar. Para além disso, pareceu-nos mais fácil e possível quebrar as barreiras e tê-los como contribuidores.

Desta forma, nas três entrevistas realizadas¹³, procurámos perceber tanto o processo formativo das pessoas colaboradoras da investigação, como também os melindres, aflições e eventuais necessidades espaciais no dia-a-dia de um surdo. As entrevistas com as pessoas surdas foram gravadas e filmadas para que os gestos pudessem também passar pelo caminho de tradução – transcrição - interpretação e tiveram em média a duração de 1 hora e 30 minutos.

A este propósito, para que as entrevistas se efetivassem sem submeter os entrevistados à lógica ouvintista e oralizante, contámos com a contratação e colaboração de uma intérprete de língua gestual portuguesa. O facto de sermos assistidos pela mesma intérprete em todas as entrevistas revelou-se situação pertinente: ela não só dominava a língua dos entrevistados como também o contexto de nossa investigação. A intérprete então passou a ser também parte do processo investigativo, pelo trabalho de tradução bem como pelo apropriar de ideias em questão e “fazer a ponte” da maneira mais clara.

As questões eram colocadas de forma bastante aberta, permitindo que os participantes pudessem resgatar de suas memórias os acontecimentos e narrá-los de forma livre e não fechada, como quem dá respostas diretas. Iniciamos com perguntas mais genéricas: “Idade, grau de surdez, idade com que ficou surdo, quando descobriu?”; para ir seguindo adiante: “Em que tipo de escola estudou, como eram os intervalos, como era a relação com os colegas? E com a Família? Como era a comunicação? Onde gostava de ir? E onde não gostava? Como foi o período na Universidade?”, e só depois chegar nos dias de hoje: “Onde costuma sair? Qual espaço da cidade mais gosta? Qual menos gosta? Sente que o surdo tem necessidades de espaços específicos?”, etc.

Este tipo de questão formulada de forma simples e curta permitiu que cada participante, à sua maneira, narrasse situações e acontecimentos de suas vidas que lhes foram marcantes, num verdadeiro percurso biográfico. Este caminho de escuta olhar nos foi entendido também como um processo relacional, como uma urbanidade cheia de vistas panorâmicas, sem muitas portas e dotada de amabilidade. Sobre isso, Guy Berger diz,

¹³Encontra-se em anexo uma das entrevistas.

Quando nos colocamos numa posição de escuta, envolvemo-nos na temporalidade dos fenómenos, ou seja, envolvemo-nos na ordem do aparecimento e desenvolvimento dos fenómenos a que nos tornámos sensíveis. Trata-se de uma ordem que não é produzida por aquele que escuta, que ele não domina, de uma ordem irreversível que o faz assistir ao desenvolvimento progressivo de um conjunto de acontecimentos. [...] o encontro de dois sujeitos onde aquele que tem o domínio sobre o aparecimento e o desenvolvimento dos fenómenos é precisamente aquele que é o objecto do conhecimento. Na relação analítica, na relação de entrevista, ou, de uma forma ainda mais evidente, no encontro de dois indivíduos, esta relação é particularmente clara. No fundo, se eu escuto, é porque um outro fala e é responsável pelo aparecimento, pela emergência de um gesto, de um sentido, de uma significação, de uma palavra. (Berger, 2009:178)

Situação importante ser aqui mencionada é a tradução para a língua gestual portuguesa das palavras espaço e lugar. Durante a fase de transcrição das entrevistas fizemos o uso do recurso do áudio e do vídeo e, através das imagens apercebemo-nos que ao traduzir nossas questões aos participantes as palavras lugar e espaço eram gestualizadas da mesma forma: como desenhar um quadrado no espaço utilizando os dedos indicadores. Ou seja, algumas perguntas referentes aos “lugares onde (não) gosta de ir”, por exemplo, foram sendo colocadas no plano mais abstrato do “espaço” o que nos exigiu ainda mais interpretação e interpretação através da conjugação com a malha teórica.

Este ir e vir empírico-teórico-reflexivo ajudou-nos quer no modo de interpretação das entrevistas, quer seja no firmamento daquilo que chamamos de conceitos operacionais. Tais conceitos operacionais balizadores da interpretação das entrevistas, partiram do campo teórico, especificamente dos pressupostos de Suertegaray (2001) quando elabora que território, lugar, ambiente e paisagem são os conceitos que permitem aos geógrafos trabalharem as questões espaciais. Assim, na análise do material empírico desembrulhamos o conteúdo com a operacionalidade e ideias destes conceitos.

2.4 OS SUJEITOS PARTICIPANTES

Maria, 26 anos, surda profunda com implante coclear e arquiteta. Mateus, 41 anos, surdo profundo, estudante de doutoramento em Ciências da Educação e Professor de Língua Gestual Portuguesa numa Instituição de Ensino Superior. Luís, 33 anos, surdo moderado e Formador de língua gestual portuguesa em escolas de referência. Três surdos, diferentes graus

e formas de lidar com a surdez e, para nós, algumas coisas em comum: a resiliência e o “Deafhood”.

A começar por desenrolar a resiliência, concordamos que ela é “a capacidade de uma pessoa ou um sistema social a se desenvolver e a crescer em presença de grandes dificuldades” (vanistendael, 2002 as cit. in Dubuisson & Grimard, 2006, 431). Sobre esta capacidade de superação e desenvolvimento em meio de circunstâncias que insistem em minimizar, acreditamos que os sujeitos a quem entrevistamos sejam exemplos notórios.

Dubuisson & Grimard (2006) ao escreverem sobre o “Isolamento e Resiliência” na situação dos surdos seguem os esclarecimentos de Roger et al. (2003) e afirmam que a resiliência também corresponde a uma habilidade exemplar de construir pontes entre o mundo dos surdos e dos ouvintes, particularmente em termos de empregabilidade. De acordo com os autores, as características dos sujeitos analisados no trabalho de Roger et al. (2003) indicam: (1) senso de responsabilidade, (2) capacidade de desenvolver elos duráveis, (3) habilidade à compreensão e à geração de sentimentos impulsionadores, (4) a consciência de suas forças, (5) o senso de humor, (6) a autenticidade, (7) a benevolência e enfim (8), a tolerância e a solidariedade.

Os mesmos autores resgatam o trabalho de Luckner & Stewart (2003), que coletaram e analisaram informações de surdos adultos considerados como bem-sucedidos na vida, se comparados aos seus pares. De acordo com Dubuisson & Grimard (2006), os autores depreendem que a motivação é um aspeto muito importante no sucesso destes sujeitos, e salientam a importância da pró-atividade, de defenderem-se por si mesmos e de serem comprometidos e persistentes. Segundo a pesquisa de Luckner e Stewart, todos os participantes mencionaram o papel crucial do apoio familiar e um de seus principais aspetos: a comunicação, que é a base de todas as relações e influências no desenvolvimento das habilidades sociais.

Quando olhamos para os materiais gerados a partir das entrevistas que realizamos, nos é evidente estarmos diante de sujeitos resilientes. Colocamos alguns excertos das entrevistas, que, em suas simplicidades, denotam o poder de resiliência, a pró-atividade e vontade de vencer destes sujeitos.

Até o décimo segundo não tinha intérprete que me ajudasse, eu tentava com outros colegas surdos, tentava com professores, estudava com o professor, pedia apoio, desde a pré-primária até o décimo segundo. Sempre tentei o melhor com os colegas, estava bastante ligada com o professor[...] (Maria)

O estágio, eu lembro-me do estágio e então “e depois, o que é que tu queres de profissão?”. Pus-me a pensar ... “ah não sei, gostava de ser professor”. E diziam-me: “ah mas tu és surdo, como é que vais ser professor? Como é que vais ensinar?” E eu respondia: “não sei, olha, vou tentar, vou experimentar, vou ver”. (Luís)

Quando estava em engenharia, demorei imenso tempo para fazer o curso, a família não tinha grande confiança no futuro, achavam que eu tinha que começar a trabalhar, devia ter começado a trabalhar antes, que já devia ter largado o curso, e senti-me um bocadinho dividido. Trabalhar ou continuar o curso? Trabalhar será um prejuízo no curso...como era surdo, arranjar emprego? Estava um bocadinho confuso. Não imaginavam que eu terminasse o curso, depois, eu por vontade própria, tirei o curso de LGP, eu pensei que era um curso acessível pra mim, o curso de LGP. Quando acabei com facilidade e depois, na licenciatura em LGP, aprendi tudo..já sabia, já sabia muita coisa e então começaram a acreditar em mim, que eu iria terminar o curso, agora....não esperavam que eu ia ser engenheiro. (Mateus)

Outra questão que merece ser posta em relevo é o facto destes sujeitos serem expressões autênticas do “Deafhood”. Como já sinalizado em capítulo anterior, Ladd (2002) cunha o termo que busca fugir do conceito surdez, significando “ser surdo”. Perlin e Miranda enfatizam então que:

Se vocês nos perguntarem aqui: o que é ser surdo? Temos uma resposta: ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total a audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. (2003:218)

Contestamos, no entanto, a afirmação dos autores brasileiros quando dizem “em substituição total a audição”. Como referimos, os sujeitos que contribuíram em nossa investigação, são diferentes e têm diferentes formas de “ser surdo”. Maria, por exemplo, é implantada, recorre sim em diversos momentos de seu quotidiano ao canal oral, esforça-se em oralizar. Apesar de ser implantada e oralizar com frequência, não consegue falar ao telefone e ainda que no trabalho comunique-se apenas através da fala, vê a língua gestual como a sua primeira língua e (re)afirma-se constantemente como surda: *Eu e meu namorado, que também é surdo e não é implantado mas que consegue oralizar, falamos sempre em língua gestual e as pessoas que nos conhecem ficam intrigadas. Ainda não perceberam que é a nossa língua. Apesar de oralizar e ser implantada, sou surda.*

Luís, surdo moderado e que por sua vez, consegue falar ao telefone e oraliza também de forma bastante clara, atesta-se surdo: *Eu nasci ouvinte. Na altura do natal fiquei com febre, com uma febre alta e...eu tive meningite, tive em coma e por causa disso podia ter morrido, salvei-me mas fiquei sem audição. Então com sete anos andei na terapia da fala e também*

tinha língua gestual porque meu irmão também é surdo, surdo profundo e eu sou surdo moderado. De um lado ouço um pouco do outro não ouço mesmo. Por exemplo, consigo falar ao telemóvel. Então, com sete anos comecei na escola, estava integrado com alunos ouvintes, eu era o único surdo, era perto da minha casa, uma escola perto da minha casa. Luís, assim como Maria, foi aprendendo a “ser surdo”, a driblar as imposições que o estigma da surdez pode trazer.

Mateus, como os outros participantes, é um sujeito resiliente e expressão máxima do “deafhood”. Aprendeu a construir-se enquanto sujeito, a edificar e impor sua personalidade, não esconder-se sob a máscara da ouvintização....Oralizando quando necessário consegue erigir pontes sólidas entre o mundo surdo e o mundo ouvinte, sempre mantendo firme sua postura de quem sabe “ser surdo”. Assim como para os outros, o “ser surdo” aparece como um constante aprender, como Mateus diz: *foi através do olhar, do hábito... fui aprendendo isso.* Foi aprendendo a perceber o mundo a seu redor e a lidar com o próprio facto de ser surdo e a mostrar-se como tal. Mateus foi o participante com que realizamos duas entrevistas. Por estar bastante envolvido com a academia já que está a cursar o doutoramento, achamos por bem termos com ele um segundo momento de entrevista, onde conversamos sobre nosso quadro interpretativo e onde ele pode rever suas respostas e, assim como os outros também fizeram mas individualmente, reescrever respostas, acrescentar ou retirar ideias.

2.5 Das Notas de Terreno

A angústia revelada no início deste capítulo, que incidia sobre a dificuldade de estruturar fronteiras teórico-práticas em nossa investigação, também foi sentida quando houve a decisão de tomarmos notas do terreno. Afinal qual seria o terreno? Seriam os sujeitos entrevistados? O espaço como um todo? Os surdos como um todo?

Estabelecemos, no entanto, que as notas recairiam sobre tudo aquilo que nos saltava aos olhos no contato e relação com uma pessoa surda, este foi o nosso “terreno” para o *espaço surdo*. Surdos caminantes, circuladores da cidade ou do campo, eles representavam/representam para nós, exemplos vivos da criação do *deaf space*. Estas observações auxiliaram-nos tanto na realização das entrevistas quanto na busca dos referenciais teóricos a serem mobilizados.

Alocadas no capítulo dedicado à análise dos materiais estas observações do terreno exibem um estatuto de material empírico, ainda que sejam entendidas como dialogantes,

conversam com o produto empírico bruto que veio sendo desenvolvido (as entrevistas) e ajudam a perceber as diferentes tramas do espaço surdo. Usando Boaventura de Sousa Santos, não utilizá-las nesta construção, seria quase como um “desperdício da experiência”.

Não sendo as notas do terreno o nosso empírico essencial, fizemos sua mobilização tanto no início de capítulos mais “teorizantes” quanto no capítulo dedicado à análise das entrevistas na medida em que revelaram-se elementos exemplificadores e de certo modo problematizantes.

Capítulo III



A Desintegração da Persistência da Memória. Salvador Dalí, 1952-1954. Óleo sobre tela, 25 × 33 cm. Museu Dalí de São Petersburgo, Flórida, Fundação Reynold Morse.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS MATERIAIS

Já a memória individual, do tipo autobiográfico, é composta por todos os sinais e traços que guardamos, que alguma vez ouvimos, experimentamos, sentimos, olhamos, e que permanecem guardados e inativos. Esses fragmentos pertencem muitas vezes ao domínio dos sonhos, das lembranças da infância longínqua, das falas dos seres próximos e de um mundo de fantasmagorias. (Montagner, 2009)

O processo de “(des)integrar a memória” dos participantes desta pesquisa foi o que nos forneceu a parte mais substancial de material a ser explorado e analisado. Os percursos de vida e cotidiano destes sujeitos - contados em gestos, interpretados em voz e transcritos em papel – permitiram-nos trabalhá-los de forma a compor um quadro analítico da geografia quotidiana surda. No entanto, a determinado ponto do desenvolvimento desta investigação começamos a indagar-nos: “O Surdo pelo Espaço ou o Espaço pelo Surdo?”.

Ora, qual deveria ser nosso ponto afixador, o Surdo ou o Espaço? Parece um retrocesso ao ponto inicial da questão, mas de extrema valia para que a análise dos materiais pudesse ser direcionada. Nosso olhar, como é evidente, centrou-se no surdo e a partir dos seus discursos procuramos perceber suas produções espaciais. Ao mesmo tempo, este processo demandou por vezes inverter as coisas, olhar para o espaço e nele ver o surdo. Nesta intensa dialética entre os caminhos é que se estruturou o quadro de interpretação.

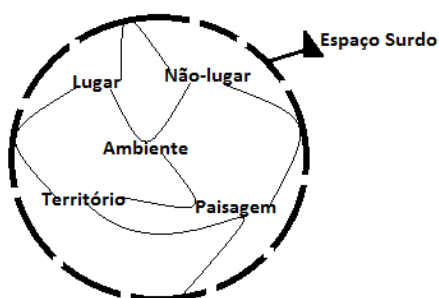
Na decomposição dos materiais gerados a partir das entrevistas, agarramo-nos justamente aos conceitos operantes da análise do espaço sugeridos por Suertegaray (2001): lugar, paisagem, ambiente e território.

Embora estes conceitos operacionais permitam-nos desenhar um mapeamento das geografias quotidianas dos sujeitos participantes, após a recolha e interpretação dos dados, algumas situações pareceram-nos não se enquadrarem em nenhum deles. O lugar, a paisagem, o ambiente e o território pareciam não dar conta de algumas passagens por nós observadas. O processo dialético-dialógico entre teoria e exaustiva leitura do material empírico encaminhou-nos para “não-lugares”. A partir da obra Não-Lugares de Marc Augé, começamos a perceber que, algumas situações narradas pelos entrevistados apareciam numa linha fronteira, um intermezzo entre o lugar e o não lugar. Como este próprio autor indica, o

não-lugar pode não ser uma negação ao lugar e sim uma ideia complementar mas que traz consigo elementos diferentes e interessantes a serem discutidos.

Posto isto, o nosso olhar sobre as entrevistas foi o de identificar as sensações e experiências de vida dos sujeitos em seus quotidianos à luz destes conceitos operacionais. No entanto, procuramos não cerrar os olhos às questões emergentes nas quais não havíamos pensado anteriormente, foi o caso dos *não-lugares* por exemplo.

Assim o nosso círculo do espaço surdo foi edificado a partir destas cinco ideias/conceitos:



Tal como o conceito de espaço, estas outras cinco ideias tomadas por nós como balizadoras do espaço surdo, exigiram enorme esforço de delimitação e separação, ainda que através do nosso próprio esquema já tenhamos admitido que elas se tocam. Justamente por terem os conceitos, fronteiras que se mesclam é que, em algumas situações um mesmo trecho do discurso dos sujeitos foi alocado em mais de um “conceito operacional”. Por exemplo, a partir da descrição de uma rotina e organização escolar, inferimos a respeito do ambiente em que estava inserido o sujeito, e também, interpretamos as diferentes territorializações estabelecidas dentro deste mesmo ambiente.

Ainda, ao confrontarmos (dialogarmos) estes (sub)conceitos com os discursos dos participantes da pesquisa, fez sentido agregar e sobrepor ideias, este esforço veio no intuito de construir um quadro analítico mais adequado, coerente e capaz de dar conta da complexidade de nossas questões. Desta maneira o exercício analítico das entrevistas e também das anotações de terreno partiu de quatro grandes conceitos operacionais:

- 1) O ambiente
- 2) Territórios (profanos de resistência)
- 3) Lugares-paisagem
- 4) Não-Lugares: lugares de conforto

A seguir, analisaremos os materiais recolhidos e em conjunto, faremos a descrição dos conceitos operacionais que mobilizamos.

1. O Ambiente

Suertegaray (2001) ao resgatar as raízes do conceito de ambiente lembra-nos que no passado a Geografia referia-se ao meio (*milieu*) e não a ambiente. De qualquer forma a autora articula que a origem desta noção está vinculada à Biologia, mas que hoje, ela tem sido pensada pela Geografia de uma forma diferente da Ecologia, sob o olhar geográfico o ser humano se inclui não como ser naturalizado, mas como um ser social produto e produtor de várias tensões ambientais. Segundo apresenta a autora, não é mais possível conceber o ambiente como equivalente a natural.

No entender de Silva (2004), o conceito de ambiente estritamente relacionado com o meio natural também não é suficiente, o *ambiente* deve ser mais globalizante. O mesmo autor elabora então que o (meio) ambiente compreende três aspetos: *meio ambiente natural*, constituído pelo solo, a água, o ar atmosférico, a flora, enfim, pela interação dos seres vivos e seu meio, onde se dá a correlação recíproca entre as espécies e as relações destas com o *ambiente físico* que ocupam; *meio ambiente artificial*, constituído pelo espaço urbano construído; *meio ambiente cultural*, integrado pelo patrimônio histórico, artístico, arqueológico, paisagístico, turístico, que, embora artificial, difere do anterior pelo sentido de valor especial que adquiriu ou de que se impregnou (Silva, 2004:21). Este último meio ambiente proposto pelo autor, como o próprio nome evoca, o entendemos como um conjunto de preceitos culturais de um determinado lugar, que acabam por criar um ambiente cultural.

Ao aperceber-se justamente desta conjunção de fatores atrelados ao meio ambiente, fatores que o constituem e que dele brotam, Nelson Rego (coautor em vários trabalhos com Suertegaray, Doutor em Educação e Professor nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Brasil) desenvolve o conceito de geração de ambiências. Segundo este autor, este conceito foi sugerido “com base em práticas em andamento, em escolas agrárias e de periferias urbanas, em movimentos sociais e em experiências vinculadas a políticas públicas relacionadas a questões ambientais, habitacionais, educacionais” (Rego, 2002:200-201).

Na ideia de ambiência, um dos conceitos articuladores é o “meio”, e como é interpretado pelo autor, coincide exatamente com a maneira como procuramos identificar o

(meio) ambiente no cotidiano de nossos entrevistados. Nelson Rego ao atentar-nos para a polissemia do conceito de meio, chama-nos atenção para dois sentidos em especial: “ [e]ntre esses sentidos possíveis, dois especialmente são agora destacados: «meio» tanto significa aquilo que está em torno de nós, envolvendo-nos, quanto aquilo que está entre nós, intermediando-nos.” (Rego, 2002:2001). Explicitando melhor estes dois sentidos complementares, o autor coloca que:

A relação entre esses dois sentidos formula o primeiro dos conceitos que articulam o conceito de geração de ambiências, e que praticamente o define: a relação meio *em torno* com o meio *entre*. Meio *em torno* significa o conjunto articulado de relações materiais e simbólicas que contextualizam a existência humana, condicionando o próprio modo de ser de indivíduos e coletivos. Meio *entre* significa os diversos tipos de mediações que situam indivíduos e/ou coletivos perante uns aos outros, como as relações de trabalho, escolares ou familiares, entre outras formas de relações cotidianas. O conjunto dos meios *entre* é também constituinte dos meios *em torno*, assim como cada um dos meios *entre* é condicionado pelo contexto do meio *em torno*, material e simbólico. Geração de ambiências, nesse caso, significa elencar as questões e os problemas do meio *em torno* como suporte ou veículo para os processos educacionais de algum meio *entre* (uma sala de aula, por exemplo). Isso significa uma valorização dos temas e da cultura do mundo mais proximamente vivido. Esse processo de diálogo, pesquisas e talvez de ações, relativas a um tema do meio *em torno* mais proximamente vivido, resulta frequentemente em retornos do que foi refletido no meio *entre* para o meio *em torno*, em alguma medida modificando-o. (Rego, 2002:201)

Posto isso, na análise das entrevistas, referente ao conceito operacional (categoria) ambiente, buscamos identificar tanto as percepções do *ambiente físico/material (o em torno)* quanto as características do *ambiente cultural (o entre)* através dos discursos dos sujeitos. Quanto ao ambiente cultural, acreditamos que tanto o *em torno* quanto o *entre* trabalham para a sua construção, no entanto, na nossa forma de olhar e analisar, o ambiente cultural foi tomado como as relações culturalmente estabelecidas e levadas a cabo na educação dos entrevistados. Delimitamos o ambiente cultural a partir das práticas escolares para com os sujeitos entrevistados. Desta forma, o ambiente cultural acaba por ser uma categoria que ajuda a melhor caracterizar e entender o percurso dos sujeitos.

A arquiteta Maria de 26 anos é um notório caso de pessoa surda atravessada pelo cuidado médico e educacional. Mesmo tendo sido intercedida cirurgicamente para ter o implante coclear, família e escola estimulavam a aquisição e o desenvolvimento da língua gestual, em suas próprias palavras: *O facto de eu usar implantes não chega, eu não sou ouvinte, preciso sempre da língua gestual. O implante é importante mas junto com a língua gestual, é fundamental.* Maria nasceu já em um período de aceitação das línguas gestuais mas,

pela sua oficialização tardia em Portugal (1997), a jovem esbarrou com grandes dificuldades de acesso aos recursos para uma educação bilingue propriamente dita (formadores surdos, intérpretes, professores capacitados).

Desde a primária até o décimo segundo ano, nunca tive intérprete para acompanhar as aulas. Para conseguir perceber a matéria pedia aos colegas e aos professores. Pedia apoio, estudava com os professores sem cessar. Quanto ao relacionamento com os colegas, sempre tentei fazer o melhor. Na altura a língua gestual era livre. Por outro lado, como estava integrada numa escola regular, oralizava, era como contatava com os ouvintes. Durante este percurso escolar, havia uma colega surda, com ela sim, gestualizava sempre. Recordo-me que esta colega também não tinha problemas em oralizar com os ouvintes.

Maria frequentava uma escola que seguia as correntes da integração, sem intérpretes e formadores surdos, a aluna usava da leitura de fala para acompanhar as aulas e fazer-se perceber. A precariedade na oferta de recursos necessários a um estudante universitário surdo é um dos sinais que nos mostram que, ainda que num ambiente de aceitação e integração, Maria trilhou um percurso em meio a um modelo impregnado de benevolência e generosidade. Foi normalmente aceita no ambiente universitário mas atribuída a ela a obrigação de transpor as barreiras.

Em todo o meu percurso académico tive o acompanhamento de uma intérprete, que ajudava-me a acompanhar as aulas mais teóricas. O que era complicado é que quem pagava era eu, além disso, era preciso pedir a autorização para ela estar presente, o que geralmente não havia problema. A questão é que meus pais que tinham de pagar o trabalho da intérprete, não tive apoio financeiro. Eu não tenho culpa de ser surda.

Sobre estas desfavorável situação gerada pelo ambiente cultural massivamente ouvintizado e pouco favorável à inserção da pessoa surda no meio universitário, a pesquisadora Orquídea Coelho sinaliza a situação portuguesa:

No nosso país, salvo raras e louváveis exceções, o acesso de um surdo à Universidade reveste-se de um conjunto de constrangimentos negativos que são, regra geral, ignorados pelas comunidades científicas e académicas. A presença do intérprete é algo que passa por um longo processo de negociação, no qual o aluno frequentemente é penalizado e responsabilizado no plano económico. Mesmo com a presença do intérprete, o aluno surdo necessita de tempo extra para anotar os seus apontamentos, pois, não sendo ouvinte, precisa dos olhos para “ouvir” e para escrever, e não o consegue fazer em simultâneo. (Coelho, 2007:97)

Mateus e Luís, com aproximadamente 10 anos de diferença de idade, saltaram de um ambiente de hostilização e marginalização da língua gestual para um período de fomentação

de um ambiente cultural bilingue. Os modelos educacionais pelos quais passaram apresentam dissemelhanças, percebe-se que havia um constante (re)adequar, uma constante tentativa de colocar o aluno num ambiente mais favorável ao seu desenvolvimento cognitivo e académico, ainda que por vezes não se soubesse qual era.

Até os 10 anos de idade Mateus sempre esteve integrado em uma escola frequentada apenas por ouvintes, conhecia outros surdos da terapia da fala mas estes também somente oralizavam. Mateus conta-nos que somente quando entrou para uma escola em que havia outros surdos é que descobriu a língua gestual, no entanto, esta escola ficava no Porto e, sendo ele morador de outra cidade (que não havia escola com outros surdos), por dificuldades de deslocamento diário, precisou retornar à escola de sua cidade.

Fiz o primeiro ciclo (antigo ensino primário) na minha cidade. Não conhecia pessoas surdas e também não tinha colegas surdos, mas relacionava-me bem com os ouvintes. Só quando comecei a ter aulas de Terapia de Fala, aqui no Porto, contactei com dois colegas surdos, mas que, tal como eu, oralizavam. Entrei em 1980 para o 2º ciclo (antigo ensino preparatório), em Paranhos. Foi aqui que tive o primeiro contacto com a Língua Gestual, que era proibida nessa altura. Só gestualizávamos durante os intervalos e às escondidas. Nessa altura o objetivo era a oralidade. Pensava-se que a Língua Gestual prejudicava a oralidade e por conseguinte, a aprendizagem da fala. Se fôssemos apanhados a gestualizar, éramos chamados à direção (Comissão) e castigados. Alguns alunos surdos chegaram a ser suspensos por uns dias.

Da escolha do curso às aulas na universidade, Mateus deparou-se com os problemas de um ambiente cultural pouco favorável e preparado para seu desenvolvimento académico. Mateus gostaria de ter cursado Arquitetura mas foi induzido ao curso de Engenharia pois os “experts” julgaram que acompanharia melhor. No curso de Engenharia, teve de superar a dificuldade comunicacional e a ausência de um intérprete, sinais de um ambiente “tolerante, generoso” mas que pouco trabalhava para a relação surdo-ouvinte-comunicação-aprendizagem.

Tive algumas dúvidas entre escolher engenharia civil ou arquitetura. A minha primeira opção foi arquitetura. Contudo, durante o processo de candidatura fui contactado por uma psicóloga de Lisboa para me ajudar na minha escolha. Depois de me colocar várias questões, achou que seria mais vantajoso para mim escolher engenharia civil, pois as disciplinas eram mais práticas, enquanto que em arquitetura eram maioritariamente teóricas. Verifiquei mais tarde que tinha sido admitido para engenharia civil.
(...) Nada, nada, não havia...naquela altura não havia intérpretes. O curso de tradução e de interpretação de LGP só abriu em 2001.

No caso do Luís, outro entrevistado, por não ser o único surdo na família, o irmão que é três anos mais novo é surdo profundo, desde cedo teve contacto com a língua gestual mas, no entanto, frequentou por muito tempo um sistema de ensino diferente do irmão. Por ser surdo moderado a família, por questões financeiras e de deslocamento, encaminhou o filho surdo profundo para uma instituição especial enquanto Luís frequentava uma escola regular e, somente até o quarto ano ia paralelamente a um apoio mais especializado na parte da manhã, onde tinha aulas de língua gestual e também terapia da fala.

Assim como Mateus e Maria, Luís teve que superar os deficits comunicacionais, valia-se da oralidade e da leitura labial para acompanhar as aulas e o ritmo escolar. Mesmo sua família nunca tendo o privado da LG, a escola era marcada pela ouvintização e centrada num modelo integrador onde o aluno transitava entre salas só com ouvintes, salas com alunos portadores de necessidades educativas especiais e apoios extraclasse.

[...] voltei para Guimarães para a escola perto de casa por causa das despesas, então voltei para esta escola perto de casa no quarto ano. Eu conseguia aprender na escola perto da minha casa, ok, fui pra lá, fui desenvolvendo, fui fazendo o quarto ano e depois passei para o quinto ano. Estava integrado na mesma com os alunos ouvintes até o sexto ano. O problema é que no sexto ano a minha turma, minha turma do sexto ano, quinto e sexto era a mesma turma, os mesmos alunos, alguns surdos, alguns ouvintes, todos misturados. Mas eu era o único que, havia na minha turma três surdos e também havia alguns alunos com outras deficiências, por causa do comportamento, portavam-se mal então eu não aprendia nada, tinha bastantes dificuldades para aprender.

Passando para o *ambiente construído*, pedimos que os participantes refletissem e nos dissessem sobre a interferência e pertinência da arquitetónica dos espaços da escola e da cidade em suas vidas. A este respeito Mateus nos diz:

A melhor forma de disposição das mesas é sempre em U, permitindo que os surdos se vejam uns aos outros e com o professor no meio. Deve-se criar um espaço com boa iluminação, em que os surdos possam estar frente a frente, sendo esta a condição principal para que possam comunicar uns com os outros. Imagine-se os surdos em fila!...Como é possível haver comunicação se estão todos de costas uns para os outros? O objetivo principal é o olhar, olhar para a pessoa que está a discursar.

Em relação aos espaços das cidades ... parecem criadas para ouvintes. Vou a um café, os clientes e os funcionários são ouvintes e não sabem Língua Gestual. Vou a uma biblioteca, a uns restaurantes e passa-se o mesmo. Onde estão os painéis com a informação? Onde estão os funcionários que entendem Língua Gestual? Então, porque não criar espaços adaptados aos surdos, onde os ouvintes seriam bem-vindos? Assim haveria mais igualdade.

Ainda que ele não nos tenha explicitado questões arquitetónicas, seu reclame por mais espaços para os surdos vem a reboque das situações: comunicacionais, de preconceito e a ausência de diálogo. Nos restaurantes, bibliotecas ou cafés dos ouvintes, como ele diz, uma vez que não há surdos:

Se os espaços continuarem a existir tendo só em atenção os ouvintes, o que pode fazer um surdo no meio deles? Limitar-se-á a olhar, olhar, voltar a olhar. Não haverá comunicação.

E depois tenho que perguntar: “olha, o que eles estão a dizer?” Depois as pessoas, quer dizer, tenho que pedir para as pessoas me contarem o que é dito, tem que haver tradução, com os surdos não é necessário tradução.

Maria, quando é perguntada sobre o ambiente arquitetónico, questionada sobre as necessidades espaciais concretas de uma pessoa surda, exemplifica que:

A preocupação com o espaço arquitetónico para os surdos surgiu há pouco tempo. Quando andava na faculdade não me passou pela cabeça pensar um espaço que atendesse as necessidades das pessoas surdas. Numa conversa que tive com uma amiga, Matilde, propusémos a pensar acerca desse espaço, mas ainda não aprofundamos. Ambas temos uma amiga que vive em França. A casa desta amiga encontra-se adaptada para as pessoas surdas. Por exemplo, entras em casa, tem o hall e depois tem a sala, depois tem a cozinha... Não há paredes, só o que separa é o quarto, o quarto tem paredes, mas tudo é visual, é visível, não há paredes que bloqueiam a visão. Para chamar a pessoa eu tenho que correr, ir pro outro lado, chamar a pessoa...lá não, não é necessário. É só um espaço e tudo no mesmo espaço: a cozinha há contacto com a sala e a sala tem contacto com o hall...só não há contacto com o quarto, e com a casa de banho, claro. Eu e a Matilde começamos a refletir sobre este facto, mais ainda não trabalhamos isso especificamente.

Quando a jovem é indagada sobre o que gosta de fazer aos fins-de-semana e tempos livres, esta diz:

Eu gosto muito de refugiar-me para a aldeia. A aldeia é adorável. Nela posso encontrar tudo que adoça-me. Na minha perspetiva, a cidade tem limites, barreiras, afastamentos, tem coisas separadas, tudo é arrumadinho. A aldeia é completamente diferente, é acolhedora. Na aldeia não, tudo é acolhedor.

Pareceu-nos então haver qualquer relação entre a casa projetada pela arquiteta surda na França e a aldeia.... não existem portas, não existem o que ela chama de “afastamentos e barreiras”. Entretanto, não satisfeitos com a breve resposta, perguntamos: “E na cidade propriamente dita, tem preocupação em escolher um determinado restaurante, por exemplo,

por algum motivo em especial? Nos lugares que transita, há bloqueios?”. Maria então esclarece que:

Não, não há um espaço que me sinta mal, em qualquer espaço público estou bem, não limitações. Não vou sempre ao mesmo, por exemplo, eu descobri uma revista, eu descobri há pouco tempo mas já existe há muito tempo, tem tantas novidades que até me caiu o queixo. E eu: “vamos experimentar, vamos começar a experimentar”. Agora como já trabalho, tenho algum dinheiro, posso tentar começar a aproveitar o que eu gosto também.

Maria é implantada desde os 8 anos de idade e, podemos falar sem receio que é bilingue e está mergulhada tanto na cultura ouvinte quanto na cultura surda. Maria, apesar de ter o implante colear, afirma por diversas vezes que não se tornou ouvinte e que a língua gestual portuguesa é a sua língua, ainda que consiga oralizar normalmente. Maria não é uma mera “caminhante da cidade”, ela a percorre, comunica-se, faz-se ver e explora novos espaços. Para fecharmos esta questão perguntamos novamente qual lugar mais gostava de ir dentro da cidade, onde gosta de ir nas horas vagas quando está na cidade? Ela diz:

Na cidade, como estamos na costa, gosto de ir à praia, tentar ficar longe do barulho e da confusão. Tentar um espaço de silêncio e tranquilo, por exemplo ver um filme, mas às vezes convívio com os surdos também, conversar com os surdos

Parece-nos paradoxal e curioso que, quando questionada sobre o que gostava de fazer na cidade, no ambiente urbano, é justamente na área com menor urbanidade (arquitetónica) instalada onde encontra seu gozo. O entrevistado Mateus também menciona a praia como ambiente que agrada aos surdos:

Os surdos tal como os ouvintes sentem uma maior liberdade quando estão numa praia, com o mar como horizonte. Os surdos que vêm de Braga e de Guimarães têm já um sector (parte da praia) como ponto de encontro. À noite é num café, frente ao referido espaço da praia, que se encontram. Este sim, acaba por ser um espaço que parece feito para os surdos. Porque há comunicação, ... porque os funcionários os percebem ... porque todos se cumprimentam e conhecem, Surdos e Ouvintes.

Na primeira rodada de entrevista com Mateus ele havia dado maior atenção à este espaço de convívio entre os surdos. Para além disso, o facto de na praia não haver bloqueios e barreiras físicas havia sido mais evidenciado. Já na segunda entrevista (e que aqui mantivemos) Mateus parece dar maior destaque à relação comunicacional e de interação inclusive entre surdos e ouvintes.

De qualquer maneira, o encontro do discurso destas duas pessoas faz-nos refletir sobre as questões da urbanidade que aferimos no capítulo anterior. Será que a praia, dotada de uma menor urbanidade no sentido arquitetónico, acaba por conferir maior visibilidade do outro e relações mais simétricas e, portanto, uma maior ambiência e urbanidade?

Ainda sobre o ambiente artificial parece-nos que a arquitetónica dos espaços (incluindo a cidade) contribui de maneira substancial para as trocas e intercâmbios culturais, ainda que se possa transpor os limites eventualmente impostos, ela molda o grau de dificuldade de os transpor. Como diz Thornberg (1990), a arquitetura, como a linguagem, não predetermina nossas opções políticas e éticas mas, combinada com o ambiente cultural (leis, costumes, etc), forma parte essencial de nossas vidas e condiciona nossa conduta.

Alguns dias após as entrevistas que realizamos com Maria e Mateus, parti em viagem rumo à Índia. Seriam aproximadamente dois meses percorrendo norte e sul daquele colorido e contrastante subcontinente. No dia 30 de dezembro (2011) cheguei na cidade onde passaria os últimos dias do ano, na verdade, uma aldeia. No estado de Tamil Nadul, parte leste do país, está situada a aproximadamente 2 mil metros de altura em relação ao mar a pequena cidade de Kodaikanal. A aldeia em que hospedei-me, justo com um pequeno grupo de estrangeiros que conheci pelo caminho, ficava a 5km de Kodaikanal e tinha nome parecido, Vadaikanal.

Chegamos de autocarro em Kodaikanal e para irmos para Kodai (como é popularmente chamada a aldeia) tivemos que correr um táxi. O conteúdo destas anotações de terreno vem justamente de encontro com o que estamos a discutir dentro desta categoria analítica: o ambiente cultural e o construído/arquitetónico. Ao chegarmos em Kodai a grande surpresa foi a jovem que nos recebeu e nos ajudou na procura de quartos de aluguer.

Konaikanal – Tamil Nadu, Índia - 30/12/2011

Jovem de seus vinte e tal anos, habitante da aldeia e que trabalha no comércio local. Além de tomar conta duma pequena loja de produtos em geral (comida, produtos de higiene, etc), arranja casa para os turistas que chegam para desfrutar da paisagem de montanhas repletas de eucaliptos. Os táxis que chegam, como de praxe em todos as áreas turísticas do subcontinente, tentam intermediar a hospedagem para os turistas, prática comum quando pretende-se uma parcela dos lucros. A tal surda, que dá sinais de ser uma pessoa que agarra todo o tipo de trabalho nos recebe ao pé da encosta onde está a aldeia (onde “todas” as casa não totalizam 30). Com uma comunicação tão improvisada quanto sua loja, arranca alguns telefones, sugere lugares e casas a alugar....Perguntamos a alguns poucos turistas que por ali também circulavam, mas estes diziam que era altura de temporada e que, sendo assim, seria difícil encontrar alguma casa disponível ou até mesmo um quarto.

Kavita, a jovem surda, pede para que a acompanhemos. Subimos morro acima na busca de um sítio (após já ter nos apontado um número de telemóvel em sua mão - ela já nos tinha dito para

falar naquele número). Era a casa de sua família, uma senhora cristã (como a maioria da população daquela região) muito simpática e recetiva chamou-me para entrar e provar do chai que ela ainda terminava de preparar. Disse-me que infelizmente não havia mais quartos disponíveis em sua casa, mas que eu poderia perguntar nas outras casas e haveria de encontrar (é costume neste lugar, especialmente nesta época do ano, as famílias migrarem para pequenas casas construídas em anexo e arrendarem as suas para os turistas). Enquanto isso, Kavita ajeita o chai recém-preparado para ser levado para baixo, para a pequena zona comercial.

Enquanto bebo o chai, kavita e sua mãe conversam em um misto de gestos (ou mímicas?) e oralidade, parece dar ordens, orientá-la a quais casas me encaminhar, o que fazer com o chai e coisas do tipo. Pronto, meu olhar investigador não resiste...fica difícil não querer tatear o nosso objeto e então pergunto: “sua filha, sendo surda, como é a comunicação entre vocês?” (pergunto em inglês à senhora...kavita terminava de ajeitar algumas coisas e o pai lia algo sentado no chão sala). A mãe responde (com o amável e altamente funcional inglês Indiano) que oralizava...e que a filha era muito esperta: “Eu falo e ela entende, ela é muito inteligente e percebe tudo!”. Kavita vê que a mãe aponta para ela, pergunta então o que estávamos a falar e depois de entender, acena positivamente com a cabeça dizendo que sim, entende tudo e é muito esperta. Kavita então, antes de descer com o chai, vai comigo tentar outras casas, no caminho, oralizando e articulando ao máximo o meu “inglês brasileiro”, introduzo uns gestos da língua gestual portuguesa (o mais básico e raso que dela sei) digo que sei gestualizar um bocado....ela fica admirada, abre os olhos e pronto, continuamos caminhando e vamos até a outra casa.

Negócio fechado, voltamos em direção a casa de seus pais, ia apanhar minhas coisas, chamar meu amigo que por perto também estava e Kavita iria então descer com o chá. Ao despedir-me de sua mãe, agradei e falei que de certeza voltaríamos a nos ver, afinal, não haviam muitas casa e todos ali se conheciam. Neste momento, Kavita pergunta algo a mãe, aponta pra mim e sua mãe meio que a rir-se diz que sim...que estava a falar comigo. Pelo que percebi daquele misto de gesto (na verdade meio que de um apontar) oralismo e tradução simultânea para o inglês...parece que Kavita chegou a pensar que eu também era surdo (talvez por eu ter introduzido aqueles gestos anteriormente) e ficou frustrada ao saber que não...ela então desceu e eu fui para a casa em que ficaria hospedado. Horas depois, desço para explorar a área, caminhar um pouco...lá estava Kavita, cumprimentamo-nos, sorrimos um para o outro e ela, num misto de mímica e balbuciar, indica que em sua pequena loja ela tem tudo que um turista precisa!

Foram 6 dias no vilarejo de Kodaikanal, em todos os dias pude observar e também conversar com Kavita. As entrevistas com Maria e Mateus estavam frescas, as questões do espaço surdo, da arquitetura dos espaços, estavam latentes em mim. Em kodai todas as casas estão espalhadas ao longo de uma encosta, não em 90º grau mas, de inclinação tal que as casas de baixo conseguem ver facilmente as casas de cima e vice-versa. Kavita habitava uma parte intermediária da encosta, conseguia visualizar os que estavam mais abaixo e os que

estavam rumo ao topo. Para comunicar com as famílias que habitavam o nível acima da vertente bastava olhar para trás e um pouco acima e fazer um gesto, era simples fazer-se ver.

A arquitetura de Kodai era indiscutivelmente favorável à Kavita: não haviam barreiras, não havia impedimento visual... a urbanidade parecia brotar de um espaço com pouquíssimas instalações urbanas, havia ali qualquer coisa de “visibilidade do outro” e estruturas sociais mais simétricas no que se refere à comunicação surdo-ouvinte. Não tivemos a oportunidade de estruturar uma entrevista mais sistematizada com a jovem e sua família, tudo girava em torno de conversas informais e observações. Não podemos fazer grandes inferências sobre a educação formal dos habitantes daquele lugar e em especial sobre o atendimento dado à Kavita, no entanto, a arquitetura da aldeia parecia contribuir para uma relação de visibilidade e comunicação mais harmônica, permitindo com que a jovem viva e conviva com o resto dos habitantes.

Somando as narrativas dos entrevistados com esta situação descrita, somos levados a apreender a relação entre o ambiente construído, a ambiência e a urbanidade reportadas para a “geografia surda”. Pensamos que o ambiente construído, quando não é resultado de um acaso geomorfológico (como é o caso de Kodaikanal), ele é fruto de um ambiente cultural que, por sua vez, tem o potencial de fomentar e estimular a socialização, a troca de cultura e também a educação. O ambiente construído sob uma lógica surda traz consigo um discurso de acessibilidade mas, muito mais, carrega um estandarte cultural com marcas de quem quer ser visto e ouvido, de quem quer se fazer ver nos espaços.

2. Territórios (Profanos de resistência)

De acordo com o geógrafo Raffestin (1993), o território é uma produção a partir do espaço, ele se apoia no espaço, mas não é o espaço. Segundo este autor, ao apropriar-se de um espaço, de maneira concreta ou abstrata, o ator está a territorializar o espaço. (*ibidem*) Além disso, Raffestin defende que sendo o território uma forma de produção a partir do espaço, inscreve-se pois, dentro dum campo de poder dado todas as relações que o envolve.

Sob concepções mais psicologizadas e comportamentais, mas que igualmente distinguem espaço de território, temos Fisher (1994) que articula que o conceito de território denota o uso que fazemos dos lugares consoante os significados psicológicos e culturais que lhe conferem quadros sociais. Para o autor, um território corresponde geralmente a um

espaço físico delimitado; “é muitas vezes organizado para uma atividade definida e para acolher uma pessoa ou um grupo; traduz-se por uma configuração particular de acordo com as funções que acolhe, e determina um estilo de ocupação do espaço para aqueles que lá se encontram.” (Fischer, 1994:23)

Fisher irá fazer referência então a três tipos de territórios: primários, secundários e públicos. O primeiro tipo define-se em termos de refúgio pessoal, diz respeito à saída dos indivíduos da esfera pública: “quando se entra, fechar a porta à chave e de sentir-se ao abrigo do mundo exterior” (1994:24). O território secundário remete-nos aos lugares que permitem a reunião de pessoas e que podem tornar-se alvo de apropriação específica se o grupo tem o hábito de aí se reunir, nem é completamente privado e nem é completamente público. “Assim, cafés de aldeia ou de bairro podem ser considerados como territórios secundários na sua função de espaço de troca social: certos grupos encontram-se aí segundo determinados códigos, rituais ou normas” (*ibidem*).

O território público é caracterizado principalmente por ser público, em teoria pertence a todos e nas palavras do autor, é aberto e fluído. De acordo com Fisher, este tipo de território consolidado no espaço público “pode ser utilizado como lugar de encontro e atividades diversas: os locais por exemplo, onde se faz o comércio da droga” (*ibidem*:25)

Ao analisarmos as entrevistas buscando identificar as situações de territorialização, percebemos dois níveis distintos, e que são desenvolvidos por Hall (1973 as cit. in Fischer, 1994): um em que a organização é notoriamente fixa e outro em que a territorialização aparece de forma semifixa, mais fluida e atrelada a parcelas de tempo. Numa correlação aos postulados de Haesbaert, talvez possamos relacionar este nível fixo ao que ele chamou de “território funcional” e o nível semifixo relacioná-lo com o “território simbólico”. Ao fazer esta distinção este autor diz que, apesar de tudo, “[e]nquanto «tipos ideais» eles nunca se manifestam em estado puro, ou seja, todo território «funcional» tem sempre alguma carga simbólica, por menos expressiva que ela seja, e todo território «simbólico» tem sempre algum caráter funcional, por mais reduzido que ele seja” (2005: 6777)

Na organização fixa e funcional temos os cafés, as associações e os bares. No nível semifixo e simbólico agrupamos as conversas “às escondidas” na sala de aula, os intervalos escolares e situações semelhantes. No entanto consideramos que ambas situações carregam também a ideia do profano e da resistência. O profano, como já desenvolvido em capítulos anteriores, contrapõe-se à noção de norma *expert*, ouvinte. É profano porque nas situações estudadas, desenvolvem-se e firmam-se nas margens, em contraposição ao território ouvintizado e *expert*. É um território de resistência pois, assim como diz Claudionir da Silva, “

[...] resistência, no sentido da comunidade surda manter viva a língua e a cultura surda contra a homogeneização cultural de dominação” (2005:14321).

A territorialização que chamamos de semifixa e mais simbólica foi percebida na narratividade do participante Mateus quando este relembra seu ingresso no quinto ano escolar:

Entrei em 1980 para o 2º ciclo (antigo ensino preparatório), em Paranhos. Foi aqui que tive o primeiro contacto com a Língua Gestual, que era proibida nessa altura. Só gestualizávamos durante os intervalos e às escondidas. Nessa altura o objetivo era a oralidade. Pensava-se que a Língua Gestual prejudicava a oralidade e por conseguinte, a aprendizagem da fala. Se fôssemos apanhados a gestualizar, éramos chamados à direção (Comissão) e castigados. Alguns alunos surdos chegaram a ser suspensos por uns dias.

[...] mas eu também, fui aprendendo alguns gestos simples, a dactilologia, embora sempre com receio de ser visto por alguns dos professores. Treinava nos intervalos às escondidas. Quando avistávamos algum professor fingíamos e nesse momento oralizávamos. Conseguia relacionar-me perfeitamente com os surdos. Sim, sim... escondíamos os gestos, podíamos brincar claro!...Mas sem gestos.

Através destas passagens percebemos as evidências do “poder” intrínseco ao território. As escolas que atendiam os alunos surdos num período de proibição e marginalização das línguas gestuais, tinham o papel de reprimir a língua que não fosse vocal, exercendo o controlo sobre quaisquer frinchas territoriais. No entanto, fossem nos espaços adjacentes às atividades de excelência (experts) ou fossem nas brechas deste “sagrado”, os surdos resistiam à imposição oralista e criavam seus territórios, espaços de interações e transferência de cultura. Assim, numa forma cultural, “o território pode ser definido como o espaço de um reconhecimento, onde os indivíduos se declaram como parte, seja de um lugar ou de uma manifestação e aí se identificam, se realizam, se encontram e se sentem protegidos”. (Riceto & Silva, 2008:149)

O participante Luís, ainda que não tenha passado por um período de plena proibição do uso da língua gestual, igualmente enfrentou a falta de acessibilidade durante as aulas, como ele nos conta: “*não havia intérprete, a professora é que pedia para algum aluno às vezes tentar explicar e pra fazer de intérprete. No oitavo e no nono isto era mais difícil, mas pronto, fui conseguindo.*” Numa educação centrada muito mais na oralidade, Luís utilizava as brechas do território governado pelos experts, para fazer fluir a língua que lhe era mais confortável e erigir seu território silencioso. Como ele mesmo diz:

Como era eu e o outro colega surdo era fácil para mim, era fácil porque nós percebíamos, ele percebia bem matemática e eu às vezes tinha um bocadinho de dúvidas, mas eu percebia melhor o português e ele já tinha mais dificuldades, nós às vezes copiávamos nos testes, porque os outros não percebiam, não percebiam e a professora estava de costas e nós pensávamos “ih, que fixe, agora é que dá pra comunicar, a professora está de costas!” Íamos ajudando um ao outro

Posto isto, temos que a territorialidade está mesmo muito mais voltada para o indivíduo, o território aí é o espaço de relações e apreensão da realidade. A territorialidade, especialmente nestas situações simbólicas e semifixas, “pertence ao mundo dos sentidos, e portanto da cultura, das interações cuja referência básica é a pessoa e a sua capacidade de se localizar e se deslocar”(Spósito, 2004:113), territorialidade esta que tem grande importância para o processo de desenvolvimento pessoal e aquisição de autonomia (Souza, 2011).

Neste nível semifixo e simbólico, como nomeamos as situações anteriormente expostas, Haesbaert (2005) diz que neste simbolismo constata-se muito mais um processo de apropriação do que de dominação e pelo qual a territorialidade aparece sem um território (dá como exemplo a “Terra prometida” dos Judeus).

Quanto ao nível mais funcional e fixo, apreendemos que quando os participantes contam-nos sobre os espaços que consideram “dos surdos”, querem-nos dizer sobre formas de agruparem-se para construírem lugares de troca cultural onde a dualidade surdo-ouvinte dá lugar à troca de conhecimento surdo-surdo. Raffestin (1993) articula que de forma mais ampla, a territorialidade aparece como resultado de uma problemática relacional. Concordamos com esta afirmativa e assim, parece-nos que a urgência de um “território surdo” surge espontânea ou institucionalmente como resposta à necessidade de driblarem a ausência de visibilidade e de “direito a ter direitos” que lhes são atribuídos.

De maneira a exemplificar este tipo de território Mateus fala sobre o café que é frequentado massivamente por surdos;

[...] na Póvoa, há um café que faz esquina, onde normalmente os surdos se encontram às sextas, aos sábados e nos meses de Verão. É um espaço de convívio para surdos. Quando os surdos dos arredores da Póvoa começaram a vir para a praia, travaram conhecimento com surdos da Póvoa e começaram a reunir-se nesse café, que fica em frente ao mar. Cada ano que passa mais surdos se juntam. Este espaço começou cada vez mais a adaptar-se à população surda. Os próprios clientes e funcionários ouvintes sentem curiosidade em aprender alguns gestos. Começa já a haver uma maior e mais eficaz comunicação.

Questionado sobre o seu posicionamento frente a estes espaços e sobre aonde mais gosta de estar, o mesmo participante fala que;

Eu gosto de ir à associação de surdos. Quando venho ao Porto a primeira coisa que me lembro é de ir ao encontro dos surdos. Sinto-me melhor na comunicação com os surdos do que com os ouvintes. Perto da antiga associação de surdos existe o café Embaixador que é muito frequentado pela população surda. Tenho conhecimento que na Associação de Surdos de Matosinhos existe uma grande afluência de surdos.

Quando Fischer nos dá como modelos territoriais, o território primário (a casa, o refúgio pessoal e a segurança) e o território secundário (os cafés de um bairro, lugares sociais que permitem a reunião de pessoas), encontramos dificuldades de estabelecer esta distinção frente ao discurso de Mateus sobre estes territórios. Até que ponto os cafés onde os surdos se encontram, não se tornam territórios de refúgio e segurança face à estigmatização ouvinte? É um território secundário, mas ao mesmo tempo não será um território primário no sentido de “fechar a porta à chave e de sentir-se ao abrigo do mundo exterior”? (1994:24)

Mais ainda, Mateus contesta e vê a necessidade de estabelecimento de fronteiras rígidas entre o território ouvinte e o surdo. Mais do que sentir-se seguro, Mateus anseia por territórios em que se possa estar dentro do mundo cultural surdo;

Temos a associação dos surdos, mas não é suficiente. Poderiam existir bares onde se comunicassem em LGP; cinemas onde todos os filmes fossem legendados (caso dos filmes portugueses); atendimento especial por parte dos funcionários ou a existência de intérpretes...os surdos gostam é de frequentar o mesmo espaço, ... isto é só uma ideia do muito que deveria ser feito...

Ao contrário de Mateus, Luís vê o território surdo mais como espaço político e contesta esta fronteira rígida entre o território surdo e o território ouvinte. Luís não partilha deste “fechar a porta ao mundo exterior”, reclama por mais congruência entre estes territórios, maior abertura e mais visibilidade do outro;

Os surdos gostam de espaço só para eles, só para estar com surdos, por exemplo, o café, um café em que vão sempre surdos, vão todos os dias lá e que é onde se encontram, mas por vezes eu sinto-me farto de estar sempre nos mesmos sítios porque é sempre o mesmo, com os surdos... eu às vezes preferia que sei lá, que se abrisse um pouco para relacionarmos todos, para conhecer pessoas novas... e ali não, gostava que fosse um bocadinho diferente. Por exemplo, participo sempre na associação, vou bastantes vezes na associação e gostava que os ouvintes fossem na associação por exemplo, mas vão muito pouco, já estou há 8 anos na associação e quando lá vão, vão muito pouco. Há ouvintes que lá vão e que tentam apoiar a associação, que tentam fundar alguns projetos... mas às vezes os

surdos não aceitam e eu digo: “olha, se tu tens dificuldades e não aceitas este processo, este projeto...olha, só se tu quiseres fazer sozinho”.

É importante também, os ouvintes e os surdos contactarem-se todos, mas o que eu noto é que o contato é pouco, é maioritariamente com a família dos surdos, com os ouvintes é só com a família.

Luís participa ativamente de associações de surdos (*“na Associação de Surdos de Braga e depois fui conhecendo mais amigos e nunca mais parei. Também tinha as outras associações, ia a Coimbra, ia a Lisboa, ia aos centros de convívio com jovens, na Guarda também, onde conhecia outros surdos, então comecei a relacionar-me também com outras pessoas”*), notamos que para ele, a territorialização dos surdos tem uma dimensão política, (in)formativa, de construção coletiva mas também de abertura para o mundo. Luís vê nas associações de surdos, espaços de luta e não de segregação e fechamento, evidenciando que;

O território tem, nestes termos, uma dimensão política intrínseca. Tem a dimensão de poder no centro de sua constituição. Em sua constituição os fatores culturais e simbólicos se imbricam de tal forma com fatores políticos que sua disjunção só é possível mediante a prática analítica, sendo que em seu status ontológico essas relações se dão por meio de uma sinergia que, no campo da atuação dos atores, o território passa a ser o elemento de identidade, ou seja, firma as particularidades de um grupo ou indivíduo com seu espaço de vivência, e da ação política. (Souza & Pedon 2007:137)

3. Lugares-paisagem

Marc Augé, o mesmo que enuncia os Não-Lugares, diz que o lugar “concretiza-se pela palavra, pela troca alusiva de algumas palavras de passe, na convivência e na intimidade cúmplice dos locutores” (Augé, 1994:83). De acordo com Fischer (1994), o enraizamento psicológico e físico a um determinado espaço constituirá um lugar, é através deste enraizamento que o espaço liga-se ao indivíduo. Suertegaray (2001) por sua vez diz que este conceito remete-nos para a perspectiva de um mundo vivido, sendo o *lugar* interpretado por Augé como “o lugar do sentido inscrito e simbolizado” (1994:87).

De acordo com Veras (1995), o espaço transforma-se em lugar quando são reconhecidas determinadas expressões culturais atribuídas a um determinado grupo de indivíduos instituídos socialmente, estabelecendo entre eles, relações sociais de interdependência, simbolismo e até solidariedade. Bem, como então o lugar relaciona-se com a paisagem para nós? Como o próprio título da obra de Veras indica “Do Espaço a Paisagem, da Paisagem ao Lugar”, há para nós graus distintos de aproximação e relação com a paisagem e

com o lugar, há um salto afetivo e relacional que transforma a paisagem (meramente apreciativa) num lugar simbolizado.

Portanto, ao contrário do lugar, o termo paisagem aparece aqui conotando algo contemplativo ou que serve de plano de fundo. Dentro duma perspectiva clássica da geografia e como aqui enxergarmos, os limites da *paisagem* atrelam-se à possibilidade visual (Suertegaray, 2001). A paisagem é então tomada sob a ideia de “quadro”, não estático, mas que joga num plano apreciativo.

Os lugares-paisagem expressam a reflexão de que, sendo lugar é simbolizado, é fruto de um enraizamento psicológico e físico e participa na construção identitária do sujeito mas que no entanto, sendo ao mesmo tempo paisagem, toda a dinâmica, convivência, e cumplicidade é realocada para o plano admirativo. Em outras palavras, é lugar porque de certa maneira passa por um processo de enraizamento e criação de laços, mas é paisagem porque as relações entre os locutores deste lugar é esvaziada, frágil e passa-se num esquema de plano de fundo.

A definição desta categoria analítica, oriunda de uma sobreposição de conceitos, partiu da dificuldade de encaixar os discursos em um ou no outro conceito. Algumas situações narradas pelos sujeitos forçaram-nos este tipo de sobreposição dos conceitos operacionais do espaço, o que acabou por permitir uma análise transversal, no caso, tendo em vista a paisagem e o lugar.

Por exemplo, ao contar-nos sobre suas experiências universitárias Mateus recorda-se de situações onde ele aparecia como um mero espectador, contemplador da paisagem mas, ao mesmo tempo, justamente por terem sido narradas e descritas de forma minuciosa, mostram-nos que estas “paisagens” trabalharam na construção de sua personalidade, em seu processo formativo e na sua forma de ser e estar. Quando fala sobre o ingresso e os anos seguidos no curso de engenharia Mateus lembra-se:

Fui caloiro de Engenharia, lembro-me que os “doutores” obrigaram-nos, a mim e aos meus colegas, a sentarmo-nos numas escadas cheias de água. Sentei-me e fiquei todo molhado. Depois gritavam: “Não interessa, tens que te sentar na mesma”, a seguir gozavam ... eu não percebia nada do que eles diziam. A seguir pediram-nos para cantar. Levantei o dedo e disse “Eu não ouço! Não canto, como posso acompanhar os meus colegas?”... “Ah pois, é verdade, então podes ir embora”! Eu disse “ok”, e fui-me embora! Eles continuaram pela noite dentro com a praxe e eu fui para casa descansar ...

Achei fácil os três primeiros anos de engenharia. Sentia-me à vontade nas cadeiras de Matemática. Ia à biblioteca buscar livros, tirava fotocópias, utilizava os

apontamentos dos colegas já que eu não os podia tirar, por não ouvir. Nem sempre tive a ajuda dos meus colegas. Não por má vontade deles, mas sim porque não se sentiam bem a comunicar comigo, tinham muita dificuldade. Chegavam a fugir de mim. Acabei por fazer tudo sozinho, lia todos os manuais, mesmo as partes de pouco interesse, porque como não ouvia, não sabia como selecionar a matéria.

Posto isso, podemos visualizar uma situação de “paisagização do lugar”, momentos em que o lugar, que é produto de uma relação cúmplice entre os locutores, passa a ser sobrecarregado de características de um *landscape* meramente apreciativo. Neste processo de interpretação das entrevistas e em especial na análise dentro desta categoria, não minimizamos ou descartamos as evidências típicas que conferem os atributos de um lugar.

Enquadramos nos “lugares-paisagem” aquelas situações que mesmo sucedendo-se em espaços de grande peso formativo, tornam-se esvaziadas de protagonismo relacional graças aos défices comunicacionais. Os lugares tornam-se paisagens emudecidas. É “[c]omo se a posição do espectador constituísse o essencial do espetáculo ou, em definitivo, como se a posição de espectador em si mesma, fosse, para o espectador, o seu próprio espetáculo” (Augé, 1994:92), não por opção dele, e sim por não ter acesso à língua da paisagem ao seu redor, não consegue integrá-la.

A falta de simetria entre a comunicação oral e gestual pode ser apontada como a grande causadora da “paisagização” dos lugares, como é explicitado por Mateus:

[...] sim, onde há surdos sinto-me bem. Mas se estiver num ambiente só de ouvintes, sinto-me posto de lado. Para não me sentir tão isolado, acabo por perguntar a alguém com quem tenha mais confiança: “O que disseram? Sobre que estão a falar? Acabo sempre por ficar com falta de informação. É bem mais difícil a comunicação com os ouvintes, porque eu consigo oralizar, mas não consigo ouvir.

Reforçamos o nosso entender de lugar-paisagem com o excerto a seguir. A sala de aula, momento de aquisição e troca de conhecimento, formação académica e pessoal, criação de laços e até de uma certa rotina, desmorona e torna-se uma paisagem... um grande plano de fundo graças à dissimetria comunicacional.

Lembro-me bem de uma aula de geologia, quando a professora estava a expor a matéria e o fazia olhando para os estudantes e simultaneamente para o quadro. Sempre que não ficava de frente para nós, eu deixava de a perceber. Um dos meus colegas teve o cuidado de a avisar que eu era surdo e por esse motivo necessitava que ela falasse mais pausadamente e de frente para mim. A professora não sabia que eu era surdo. Então, pediu-me para no final da aula ficar mais um pouco e juntos tentarmos arranjar estratégias para que eu acompanhasse as aulas. Foi a única professora que se sensibilizou com o meu problema de surdez. Ainda hoje

mantenho contacto com esta professora e estou-lhe grato pela atitude e generosidade.

Quando frequentei a Pós-Graduação, aqui na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação não existiam intérpretes. Não era, na altura, uma Universidade Inclusiva no que se refere aos Surdos. Nas primeiras aulas tive a colaboração de uma colega que eu já conhecia. Ela ouvia a explicação da professora e fazia apontamentos. Em simultâneo eu ia lendo o que ela escrevia e ficava, deste modo, a perceber um pouco do que a professora estava a falar. Também gestualizava um pouco, para que eu entendesse melhor. É claro que este processo era demorado e acabávamos por ficar muito atrasados em relação ao que a professora ia explicando. Quatro outras colegas, intérpretes de LGP, apercebendo-se da situação, ofereçam-se também para ajudar a traduzir as aulas. Agradei e pedi que então se fossem revezando durante toda a Pós-Graduação.

Ao relatar suas experiências na pós-graduação feita na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP, Mateus deixa claro que “a paisagem ganhou movimento” somente a partir da interpretação das aulas. Até o momento em que ele tinha como recurso apenas a leitura labial e os apontamentos da colega, tudo parecia se passar em um vácuo, ele não se sentia parte integrante da paisagem. Quando as colegas se oferecem para traduzir as aulas, driblando a falta de recursos disponibilizados pela Instituição, Mateus vê sentido e movimento, se vê integrado ao lugar.

Maria também relembra situações em que encontrava-se num verdadeiro escafandro comunicacional. Como já expusemos anteriormente, durante seu curso em arquitetura na Universidade do Porto, a jovem teve de arcar com as despesas do acompanhamento de uma intérprete, no entanto, a intérprete não a acompanhava em todos os momentos de seu percurso universitário e, assim sendo, havia momentos em que graças à dissimetria comunicacional, Maria encontrava barreiras para se sentir dentro daquela paisagem. A dificuldade na comunicação com os ouvintes, mesmo Maria sendo implantada e conseguindo oralizar, fazia com que ela sentisse fora do lugar e sozinha em sua jornada.

Pra dizer a verdade...comparando o décimo segundo com a faculdade, foi muito diferente, os colegas....era muito diferente. Porque até o décimo segundo eu não tinha responsabilidades, havia sempre “olha faz isto, faz aquilo”, depois na faculdade agora é “faz tu”, os colegas também, não....deixavam para mim, então até o décimo segundo os professores diziam “olha ajuda,ajuda!”, na faculdade não, é cada um por si. Era a única surda. Sim, convivia com os ouvintes mas foi o que eu disse, se eu precisasse de alguma coisa havia sempre um limite, limitavam-me porque não têm paciência com o surdo, é paciência... o importante é a paciência porque às vezes não percebiam. A paciência deles dava-me algumas limitações, barrava-me. Outras vezes ok, tentavam compreender, eu tinha que ter paciência, mas somos sempre nós os surdos a tentar ter paciência para com os ouvintes.

A paisagização dos lugares parece ocorrer exatamente graças à dissimetria comunicacional e às barreiras existentes entre língua oral e língua gestual. Luís conta que com os ouvintes acaba tendo uma conversa mais superficial, não aprofundada. Por mais que conviva e se relacione com os ouvintes, é quando está no diálogo com os surdos que a paisagem ganha movimento e sente-se “enraizado” àquele lugar-momento.

Era mais com os surdos, com ouvintes... eu conheci alguns do basquete, conhecia alguns colegas ouvintes de jogar a bola também, só que depois eu também não percebia, a comunicação às vezes era difícil, tinha de explicar e... pronto, falávamos de carro, de futebol, de basquete, mas se fosse de coisas mais aprofundadas já não se percebia, já não havia tanta comunicação. Com os surdos a comunicação era espetacular, era fácil.

A paisagem restringindo-se à análise visual, justamente passa a ser enraizada e simbolizada a partir do momento em que se dão as trocas e que é permitido ao observador, transformar-se em construtor da mesma. Situação semelhante às observadas por Kusters (2009) nas estações de comboio em Mumbai e as vividas por Emanuele Laboritt nas estações de metro em França, foram narradas por Mateus. Não a categorizamos como territorialidade pois parece-nos que não houve uma apropriação ou dominação de facto mas sim, momentos de troca e “urbanidade” entre surdo-ouvinte que parecem terem sido relevantes para este sujeito, uma vez que narra este acontecimento, a “paisagem” parece ter ganhado um pouco mais de “lugar”;

Acabei por ter um grupo de colegas, que tal como eu, estudavam na Faculdade de Engenharia e que faziam as viagens de comboio comigo. Chegámos, por vezes, a estudar juntos. Relacionava-me bem com eles.

Cabe concluirmos reforçando a importância da “não paisagização dos lugares”. É preciso fazer com que os lugares tenham sentido no universo do surdo. Esta paisagização faz com que muitos surdos não tenham acesso a informações importantes ou até abandonem carreiras, como foi o caso de Mateus: “Acabei por me desinteressar pelo curso de Engenharia, pois pouco participava nas aulas, devido à minha surdez e à falta de intérpretes. Continuei a pagar propinas, mas fui tirar um curso de LGP. Este sim, era mais fácil para mim. Ao fim de dois anos terminei o curso de LGP.”

É preciso garantir ao surdo, fazer parte da paisagem a transformando em lugar verdadeiramente vivido e simbolizado, quer seja com o apoio de intérpretes, ou com uma

relação educacional de maior cuidado e simetria. Mateus deixa claro que, o facto de um olhar mais atento e cuidadoso sobre sua formação pode fazer com que o surdo interaja com a paisagem. Ele nos conta que a mesma professora que apercebeu-se de que era surdo, resolveu dar-lhe aulas de apoio, buscando trabalhar os conteúdos de uma forma mais próxima à sua realidade, o que notoriamente reverteu-se em realização académica e pessoal;

Senti tristeza por só uma professora ter sido sensível à minha surdez. As aulas de apoio que esta professora me deu, foram de tal forma importantes que eu tirei notas muito razoáveis nas suas cadeiras. Tentou esta professora, falar com os seus colegas (também meus professores) para que me dessem o apoio que eu necessitava enquanto surdo, mas não foi ouvida. Às outras cadeiras, as minhas notas estavam entre 10, 11, 12.

Contribuir para que o surdo não seja meramente expectador da paisagem e sim, um locutor do lugar, toca nas questões da alteridade e do reconhecimento de nós mesmos no outro. É preciso sim garantir acessibilidade e recursos físicos e materiais para esta passagem da “paisagem ao lugar”, e para além disso, estreitar as fronteiras ouvinte-surdo, desenvolver sensibilidade para que a paisagem, ainda que emudecida, seja enriquecida de movimento e sentido.

4. Não-lugares: lugares de conforto

“Se um lugar pode definir-se como identitário, relacional e histórico, um espaço que não possa definir-se nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico, definirá um não-lugar” (Augé, 1994:83). Centrando-nos nas características dos Não-Lugares descritas por Augé, temos que estes são aparições diretamente ligadas ao que ele chamou de «sobre-modernidade», que manifesta-se pelos desvios do olhar, jogos de imagens e esvaziamentos da consciência.

Este autor diz que a «sobre-modernidade» “impõe, de fato, às consciências individuais, experiências e provas de solidão muito novas, diretamente ligadas ao aparecimento e à proliferação de não-lugares” (ibdem:98). De acordo com o autor, pelo termo de “não-lugar” há que se designar duas realidades complementares, uma que diz respeito a espaços constituídos para certos fins (autoestradas, grandes supermercados, aeroportos, cadeia de hotéis, ect..) e a outra que refere-se à relação que os indivíduos estabelecem com esses espaços. Para usarmos

as palavras do autor: “[s]ó mas semelhante aos outros, o utente do não-lugar tem, com este (ou com as forças que o governam), uma relação contratual” (*ibidem*:106).

Nos não-lugares a comunicação é escassa e o diálogo se faz direto e “silencioso”, seguindo as ideias de Augé, as interpelações que surgem nos não-lugares “visam simultânea e indiferentemente, cada um de nós («obrigado pela sua visita», «boa-viagem», «agradecidos pela vossa confiança»)” (*ibidem*:105). Nesta lógica o autor reforça que o não-lugar não cria identidade singular, nem relação, apenas solidão e similitude.

Importante esclarecer que na realidade concreta, os não-lugares e os lugares confundem-se e interpenetram-se. Os não-lugares nunca se realizam na totalidade e, além disso, os não-lugares podem conter lugares, assim como os lugares conterem não-lugares. A pertinência de trazer os não-lugares para a composição do “espaço surdo” surge quando nos são dadas situações em que indiretamente são referidos “contra lugares” no quotidiano citadino que de certa forma oferecem uma zona de conforto e de menor constrangimento linguístico.

Os não-lugares observáveis nos discursos dos participantes tocam inclusivamente suas projeções académicas e profissionais. Como exposto anteriormente, o não-lugar é escasso de comunicação e, quando há, é contratual, simplista e direta. Quando Luís resgata momentos e espaços que lhe são mais ou menos confortáveis diz que: *“Na polícia por exemplo é fácil, para pagar uma multa ou assim, mas se não for por minha culpa tenho que explicar por mímica, eu faço mímicas para perceberem e tal, ou por escrito, numa situação da polícia foi fácil, eu pensei que haveria problemas mas foi fácil, no supermercado é muito fácil, não há problemas. O mais grave é na segurança social ou no centro de emprego.”*

O supermercado da «sobremodernidade», referido por Luís como “fácil e sem problemas” é um arquétipo do não-lugar: “nos quais o cliente circula em silêncio, pesa os legumes ou frutos numa máquina que lhe indica o preço juntamente com o peso, depois estende o cartão de crédito a uma jovem também silenciosa, ou pouco loquaz, que submete cada artigo ao registo de uma máquina descodificadora, antes de verificar o bom funcionamento do cartão de crédito.” (Augé, 1994:105).

Os não-lugares funcionam, sob nossa análise, como espaços em que o surdo não confronta-se diretamente com a sua alteridade, não é empurrado a manifestar sua surdez. Assim, o surdo é como um estrangeiro, perdido e que vê a cidade com “barreiras” e só se reencontra no “anonimato das autoestradas, das áreas de serviço, dos supermercados ou das cadeias de hotéis” (*ibidem*:111). Paradoxalmente o surdo parece reconfortar-se aí pois, o que o não-lugar traz “não é tanto o triunfo de uma língua sobre as outras, mas a invasão de todas

as línguas por um vocabulário de audiência universal” (*ibidem*:115), este vocábulo generalizado, construído a partir de códigos e pequenas palavras-passe confere ao surdo uma oportunidade de similitude, às vezes cruel.

O utente do não-lugar, como sinaliza Augé, passa a ter uma identidade provisória e coletiva: ele não é o médico ou o professor, cede lugar a uma imagem provisória de si mesmo, “[d]eixa de ser o que faz ou vive enquanto passageiro, cliente, conduto.” (*ibidem*). Eis então que aludimos novamente às situações que expusemos em nossa componente mais teórica, no “diálogo com a literatura”. Os encontros de Emmanuelle Laborit na estação de metro em Paris, os surdos indianos nos comboios observados por Kusters (2009) ou os jovens surdos que encontram-se no *shopping* em Porto Alegre/Brasil (Darsie de Sousa & Faller, 2011), todos eles trazem uma semelhança, territorializam justamente não-lugares, lugares de passagem. Este tipo de lugar de passagem, portanto, parece permitir ao surdo despregar de si a “anormalidade”, igualando-se a todo resto: vira um utente, um consumidor, um passageiro, “obedece ao mesmo código que os outros, regista as mesmas mensagens, responde às mesmas situações.” (*ibidem*).

A título de exemplificação e fortalecimento daquilo que estamos a discutir, buscamos novamente excertos de testemunhos coletados junto ao Profacity, projeto anteriormente apresentado. Uma das entrevistadas, na faixa dos 50 anos, natural da região metropolitana do Porto, ao contar das dificuldades do dia-a-dia estabelece uma comparação entre as antigas mercearias e os atuais supermercados. Segundo a entrevistada, nas mercearias de antigamente era preciso comunicar com o vendedor, era preciso que houvesse uma “paciência mútua” enquanto no *supermercado é fácil*, segundo diz. O marido da entrevistada, da mesma faixa etária completa dizendo que:

Ganham mais privacidade, os surdos ganham mais privacidade desde que veio os supermercados, desde que veio os supermercados, os telemóveis, pager, telemóveis, computadores, MSN, etc..

Temos também que, curiosamente dois dos nossos participantes fazem expressiva alusão ao trabalho em não-lugares. Ao escolherem seus cursos no ensino superior vislumbravam situações de trabalho em ambientes pouco relacionáveis, esvaziados de comunicação e de conexão meramente contratual. É como se eles vissem nestas profissões e nos respetivos locais de trabalho, espaços de gozo das “alegrias passivas da desidentificação e o prazer mais ativo da representação de um papel” (Augé, 1994:108).

Mateus tinha como opção o curso de Engenharia, como ele relatou-nos, não era a sua primeira opção mas, quando vislumbrava-se perante esta carreira pensava que;

Escolhi Engenharia civil porque considerava um curso adequado para mim enquanto surdo, já que podia futuramente, trabalhar em gabinetes (num espaço só para mim) sem ser necessário comunicar com os outros. Seria visual, fácil, prático, sem a preocupação da comunicação ... daí ter escolhido este curso!

Contraditoriamente, o desejo de Mateus pelo trabalho num lugar que evoque relações típicas de um não-lugar, nos sugere a pactuar com a ideia que de certa forma, este relativo anonimato é entendido como uma libertação daqueles que, “durante algum tempo, deixam de se sentir obrigados a manter um estatuto, a conservar-se no seu lugar, a vigiar a aparência” (*ibidem*). Ou seja, o surdo vislumbrar um trabalho num gabinete onde “não é necessária” a comunicação, interpretamos como uma forma de libertação da alteridade surdo-deficiente e portador de outra forma de comunicação. É como igualar-se “à multidão”, camuflar-se no silêncio e solidão. Claro que não descartamos aqui, uma série de características do sujeito e que o fazem ter este tipo de comportamento: ser tímido? Procurar fugir de espaços de grande exposição? Não colocamos apenas a surdez como a raiz deste tipo de sentimento/anseio, mas ela pode ampliá-lo significativamente.

No entanto, o que chamamos atenção é que, segundo nos foi dito, a escolha do curso não foi feita de maneira totalmente espontânea, houve um “abrir portas” ao não-lugar para Mateus;

[...]fui contactado por uma psicóloga de Lisboa para me ajudar na minha escolha. Depois de me colocar várias questões, achou que seria mais vantajoso para mim escolher engenharia civil, pois as disciplinas eram mais práticas, enquanto que em arquitetura eram maioritariamente teóricas. Verifiquei mais tarde que tinha sido admitido para engenharia civil.

Ou seja, a psicóloga que orientou Mateus indica “o não-lugar” como solução ao “lugar-paisagem”. Apreende-se que a orientação dada a Mateus assimila-se a um conselho de “escapatória” ao lugar do tipo paisagem, na perspetiva da psicóloga ao isolar-se na solidão dos cálculos e práticas, ele estaria no mesmo nível que o resto dos estudantes, não teria problemas. No entanto, o suposto enclausuramento no prático e numérico não conferiu tal paridade de aprendizagem a Mateus. Os não-lugares nunca se totalizam no mundo real, há sempre lugares nos não lugares e vice-versa, e estes lugares tornam-se paisagens quando não estão disponíveis recursos para dinamizá-lo e interpretá-lo.

Esclarecemos que não pretende-se aqui aludir o curso de engenharia ou o profissional engenheiro como um habitante e/ou consumidor apenas dos não-lugares. Pelo contrário, se assim fosse, talvez Mateus tivesse realmente se nivelado pelos outros, estaria “só mas semelhante aos outros” (*ibidem*:106), e não foi esta a realidade que Mateus enfrentou;

Mais tarde, já no 4º ano, tive consciência que afinal este curso não correspondia aos meus objetivos. Comecei a desinteressar-me. As cadeiras passaram a ser cada vez mais teóricas e daí a minha dificuldade. Esta dificuldade poderia ter sido ultrapassada se na altura existissem intérpretes de LGP para me traduzirem as aulas. Foi deste modo que deixei de frequentar as aulas durante uns anos.

No ano 2000 comecei a sentir-me mal por não ter terminado um curso onde já havia feito um grande investimento quer a nível monetário quer a nível do número de cadeiras já feitas. Ao mesmo tempo, e como já referi, foi neste ano que em simultâneo com as aulas de engenharia civil, frequentei um curso de LGP que terminei dois anos depois. Foi bastante fácil, já estava muito mais à vontade, senti-me integrado e a comunicação era acessível. Todos os formadores e colegas sabiam LG.

Mateus e Maria tinham a arquitetura como primeira opção de curso superior. Ao contrário dele, Maria ingressou no curso escolhido e, como já mostramos anteriormente, só transformou o lugar-paisagem em lugar verdadeiramente percebido a partir de quando passa a ser assistida por uma intérprete, assistência paga pela própria estudante.

Luís, tal qual Mateus, teve negada a sua escolha de curso profissional. Os experts entenderam que o curso de mecânica não valia a pena para surdos uma vez que não havia apoio, empurraram-no então para o curso de técnico de informática. Se analisarmos atenciosamente o discurso de Luís exposto logo abaixo, nota-se que houve, talvez de maneira mais sutil, um desviar de rota: tirando-o de um possível “lugar-paisagem” para encaminhá-lo e mantê-lo seguro num “não-lugar”. Assim como na história de Mateus, este desvio de rota falhou, não era o curso que gostava nem o que queria inicialmente mas, o outro, era o único que a cidade dos experts poderia oferecer-lhe.

Depois, no nono, comecei a pensar num curso, que curso escolher, escolhi mecânica. Eu gostava, eu gostava deste curso, o problema é que na escola secundária não havia ensino especial, não havia apoio, não havia nada, e na outra escola, Alberto Sampaio, em Braga ...uma era a Carlos Amarante e a outra Alberto Sampaio, eram as duas escolas secundárias. Na Carlos Amarante tinha o curso de mecânica mas não havia apoio, na Alberto Sampaio tinha apoio mas era o curso de técnico de informática, o problema é que eu era o único surdo e eu preferia o outro curso, eu preferia mecânica. Então houve uma reunião com meus pais pra saber.... Porque eu era o único surdo fosse para um lado fosse para o outro, então pra saber. Houve uma reunião para discutir como é que se resolveria o problema,

e então acharam melhor que era eu ir para o curso de informática... mas eu não queria, não gostava do curso. Mas do outro lado não havia apoio, não haveria apoio então eu iria chumbar, era preciso apoio, tinha físico-química como disciplina era difícil, disseram que não valia a pena para os surdos. Então entrei no curso de informática na escola secundária Alberto Sampaio, mas depois eu não tinha interesse pelo curso, não queria, não gostava do curso.

No trabalho de doutoramento desenvolvido por Orquídea Coelho (2007) encontramos alguns dados que ajudam-nos a sustentar esta ideia. Seguindo as pesquisas feitas pela investigadora, os dados facultados, até a data de sua pesquisa, pelo Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência em Portugal apontam para 115.067 o número de pessoas com incapacidade para ouvir. De acordo com a pesquisa desta investigadora, destas pessoas, “39,42% não possuíam nenhum nível de instrução, 2,34% referiam o Secundário, 1,72% o Politécnico, e 1,54% o Universitário, pelo que inferimos que apenas 54,98% possuísem o nível primário.” (Coelho, 2007:132). Nas palavras da própria autora;

Valores que denotam um nível geral de instrução muito baixo, e apenas um total de 3,26% relativo à globalidade do Ensino Superior, o qual pode ser posto em causa, tendo em conta que a incidência de surdez aumenta exponencialmente com a idade, o que pode significar que a conclusão de cursos superiores tenha ocorrido em idade anterior à perda da audição. Tendo procurado obter dados actuais acerca da frequência de Estudantes surdos, junto das Faculdades que constituem a Universidade do Porto, poucas foram as respostas que obtivemos, no entanto, estimamos, através de informações recolhidas junto da ASP¹⁴, Intérpretes e Estudantes, que 18 Estudantes Surdos frequentem actualmente o Ensino Superior Público ou Privado na região do Grande Porto. As preferências recaem nos Cursos de Formação Professores do Ensino Básico (1), na Engenharia Civil (1), Engenharia Química (1) Engenharia electrotécnica (1) Engenharia informática (2), Informática (1), Direito (1), Educação Social (2), Tecnologias da Saúde (1), Design (2), Arquitectura (2), Realização Cinematográfica (1), Informática e Ciências da Educação (2). *Verifica-se, assim, uma preferência pelas áreas ligadas ao Ensino e à Educação e para os cursos com uma preponderante componente técnica e/ou prática.* (2007:175-176, grifo nosso)

O nosso questionamento recai em primeiro sobre a interpretação de “as preferências”. Pensando no que os participantes contaram-nos, foram as preferências ou foi a alternativa/*chance* disponibilizada pelos *experts* da cidade para os surdos? A questão que se coloca aqui é: na maioria dos casos os alunos surdos são direcionados aos cursos em que se têm a projeção de relações de solidão e “semelhança aos outros”, a manobra parece ser camuflar a surdez por detrás das práticas e números, por detrás de um “vocabulário de audiência universal” (Augé, 1994:115).

¹⁴ Associação dos Surdos do Porto

Na nossa segunda “rodada” de entrevista com Mateus, procurámos desenvolver a questão do encaminhamento ao “não-lugar”, o lugar em que a linguagem e os códigos de audiência universal são imperativos. Com relação ao ingresso no curso de Engenharia o entrevistado concorda e diz que sim, “foi desviado” do curso de arquitetura graças à forte carga teórica deste. No entanto Mateus reforça que o curso de Engenharia estava sim entre suas preferências já que tem bastante facilidade com os números e inclusive, gostava de ter aprofundado mais e, quem sabe, tonado professor de matemática.

Da minha parte é necessário dizer também que sou louco por matemática. Gosto de matemática e poderia ter seguido para esta área. E até eu gostava muito de ter sido professor de matemática. Eu pensava num curso ligado à matemática, ao desenho...eu gostava de projetos e de contas, minha ideia era essa e por isso eu escolhi arquitetura. Então a psicóloga disse-me que arquitetura era muito teórico, por exemplo, tinha muita história, história da arte e pouca parte prática, e na parte prática tinha pouca matemática. Disse-me que quem era responsável pela parte prática e da matemática era a engenharia, o arquiteto é o responsável pelo projeto e o engenheiro faz as contas, o cálculo das estruturas.

Agora chamamos a atenção também para a segunda “preferência” dos alunos surdos, as áreas ligadas ao Ensino e à Educação. Preferência ou também alternativa? Se pegarmos a própria Universidade do Porto e procurarmos saber qual a Faculdade que mais dedica-se aos estudos surdos, que desenvolve pesquisas na área da surdez, que conta com substancial número de intérpretes como alunos nos cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento, certamente será na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação onde estes números serão mais expressivos. Posto isto, questionamos: seria mesmo “preferência” a área do Ensino e Educação, ou seria mais um espaço com olhares e relações mais estreitas com a surdez, o que faz os surdos verem-na como uma possibilidade e chance?

Todavia, neste caso, esta possibilidade/chance além de funcionar como um quadro formativo e de geração de concretas oportunidades de emprego, permite que todo um sistema de conceções, arquiteturas simbólicas e porque não, de urbanidades, se altere. Os suportes que existem na FPCE (intérpretes, pesquisas sobre a surdez, surdos pesquisadores, etc.), por exemplo, se traduzem na substituição de não-lugares por lugares; de lugares-paisagem mais lugares do que paisagem; em territórios menos de passagem e mais de permanência, no favorecimento de ambientes mais acolhedores pela possibilidade de intervirem (e verem nisso um sentido de profissionalidade) nos processos de suas formações.

A perspectiva dos “não-lugares” é posta por nós, num sentido de inflamar e apontar as necessidades de se conferir concretas oportunidades aos surdos de acesso, permanência e acompanhamento às aulas de qualquer curso superior que eventualmente eles escolham. Onde estão os surdos Biólogos, Historiadores, Filósofos,...? Em primeiro lugar talvez é necessário permitir com que eles escolham, e não que lhes sejam dadas algumas alternativas... afinal, a escolha do curso superior e da faculdade a frequentar é também uma forma de “liberdade urbana”, um dos marcos principais das cidades educadoras; “A pessoa livre é aquela que sente que, à sua maneira, tenha conquistado a cidade” (Sebastià, 1990:51).

Epílogo

O epílogo deste trabalho funciona exatamente como um capítulo conclusivo mas, ao contrário do epílogo Camoniano de tom dramático e de ares pessimistas em *Os Lusíadas*, pretendemos concluir nosso trabalho com direcionamentos e com as sobras de nossas inquietações e incertezas.

Pela jornada percorrida entendemos que a experiência da surdez causa, para quem vive e para quem convive com ela, profunda sensação de bloqueio mas ao mesmo tempo, pela necessidade de comunicar-se, causa enorme vontade de se fazer exprimir pelo espaço, e não pela temporalidade das palavras. Ainda que muito se discuta com relação à adequação dos termos *língua natural* e *língua materna*, pelo que pudemos observar, ver e ouvir, a língua gestual é de essencial importância para o surdo. De acordo com os materiais que tecemos no contato e através da recolha de informações junto às diferentes realidades das pessoas surdas, a língua gestual é o grande fator que acaba por desenhar a cidade “no mapa” destas pessoas.

Em jeito de notas conclusivas a respeito das quatro categorias e suas sub-divisões utilizadas para analisar os testemunhos, começamos por falar no *ambiente cultural*. Pensando na política e no sistema educacional levado a cabo para as pessoas surdas, estes devem mesmo ser pautados em modelos bilingues e biculturais, é primordial que os jovens surdos cresçam e desenvolvam-se junto a seus pares, sendo necessário o fomento de ambientes culturais bilingues e não a extinção deles. Quando ouvimos e lemos testemunhos como “Depois no sétimo até ao nono fui para uma turma de surdos e eu fiquei admirado, desenvolvi bastante o meu português [...]” (entrevistado Luís) parece evidente que a inserção do surdo dentro de um ambiente cultural com seus pares pode favorecer não só a aquisição da língua gestual, mas também da língua do país, particularmente em sua modalidade escrita.

Quanto ao *ambiente construído* parece-nos fazer sentido concebê-lo levando em conta os olhares surdos. Da sala de aula aos prédios em geral, a “arquitetura surda” torna-se relevante uma vez que não exprime apenas as marcas da acessibilidade mas também denota as características de uma cultura extremamente visual. Levar em consideração (na escola e na cidade) as especificidades surdas pode tornar os espaços cada vez mais confortáveis: disposição circular dos objetos, maior número de informações escritas e com suporte visual, luminosidade, etc.

No que tange aos *territórios*, estes revelam-se frutos de problemáticas e dissimetrias relacionais. No caso dos surdos, o território semifixo e mais simbólico além de operar como

um elo de resistência, é também uma resposta à necessidade de criação de momentos de comunicação sem barreiras e de afirmação de autonomia. Os territórios fixos e de caráter mais funcional (as associações de surdos) mostram-se importantíssimos espaços de educação, formação e socialização. Pelo que percebemos, muitos dos surdos iniciam um percurso formativo justamente nestes espaços: cursos de formação em língua gestual e palestras e cursos de tradução e intérprete, por exemplo. Este tipo de territorialização é sem dúvidas rico eixo formativo em suas vidas, devendo sempre ser estimulado e incentivado o seu fortalecimento e permanência.

Os *lugares-paisagem* são na verdade, ao nosso entender, a materialização da exclusão e da não efetiva inclusão espacial. Em lugares que são muito mais paisagens, o surdo não consegue se impor em totalidade e em equidade. Os lugares-paisagens são na verdade o reflexo e matéria de uma sociedade ainda pouco preparada para a construção do ambiente (bi)cultural bilingue, referido em parágrafos anteriores. Este tipo de lugar, entretanto, não se materializa apenas nos espaços de educação formal (como mais exploramos durante a análise dos testemunhos), eles manifestam-se durante as diversas situações dos quotidianos surdos, nos lugares em que não são compreendidos e não conseguem compreender a dinâmica em que estão inseridos.

Os *não-lugares*, ao contrário da negatividade que o conceito traz consigo, acaba por auxiliar no entendimento das relações de constrangimento pelas quais os surdos são confrontados no dia-a-dia. Ir a um supermercado, transitar por uma estação de comboio ou aeroporto ou percorrer uma estrada pode permitir ao surdo uma sensação de “resguardo” de sua alteridade. Sua diferença e dificuldades não se fazem notar, assim como um entrevistado nos diz: “ganha-se intimidade”. Este tipo de lugar, que é pensado sob a égide da linguagem decodificada capitalista (números, valores, horários, tempos...) paradoxalmente reconforta e protege aqueles que se vêem perdidos no meio da temporalidade das palavras.

Quanto a *cidade*, esta tem sim imensuráveis potencialidades (e obrigações) educativas. A educação que se desenrola na cidade parece ser muito mais uma educação do “ver e se fazer ver” e, quando conjugada com os bancos da escola e com políticas públicas que se concretizem, pode favorecer a propulsão de um espaço realmente bicultural e bilingue. Evidentemente, como já discutimos ao longo do trabalho, o espaço é plástico e suscetível a diferentes manobras. O caso dos surdos de Mumbai, que unem-se nos vagões dos deficientes para criarem um espaço de proximidade, comunicação e segurança, evidencia que a cidade não é única e, quando por diferentes motivos não consegue estabelecer e disponibilizar todas

as ferramentas para ser de facto conquistada, é necessário encontrar as brechas territorializáveis.

No entanto, a cidade de Örebro na Suécia¹⁵ ensina que se uma cidade tem mesmo intencionalidades educativas, estas devem ser pensadas sob o ponto de vista dos equipamentos urbanos, formas, estruturas e organização das instituições. Orquídea Coelho, com relação a esta cidade diz que:

Na cidade de Örebro os surdos fazem parte da população da cidade, sendo muito comum encontrá-los aos grupos, nos transportes, nas ruas, nos centros comerciais, nos parques... A LG sueca não se esconde, não habita guetos, mas está na rua. Aqui a escola e jardim de infância exclusivamente para surdos, as escolas para surdos e ouvintes, a universidade, o centro de intérpretes, confundem-se com outros edifícios, com outros espaços, outras instituições, igualmente espalhados pela cidade e que “obrigam” a uma circulação e contacto permanentes entre surdos e ouvintes. (Coelho, 2007:205)

O esquema presente nesta cidade, complexo e de longa tradição para ser posto em maiores detalhes nesta parte conclusiva do trabalho, evidencia uma urbanidade surdo-ouvinte em que ambos se “enxergam”, a mesma autora diz ainda que esta é “[u]ma cidade que convive com a surdez no seu seio, e onde as duas comunidades se misturam em perfeita harmonia de espaços públicos e privados e de reconhecimento e convivência.” (*ibidem*).

É evidente que para falarmos de cidades educadoras há que se levar em consideração as variantes socioeconómicas e as distintas realidades e especificidades locais. Não cabe aqui estabelecer duras comparações, todavia a cidade apresentada pela autora aponta medidas que a tornam, sem dúvidas, uma cidade educadora do ponto de vista da surdez.

Mais especificamente no que toca na acessibilidade e na conquista plena da cidade entendemos que os aparatos tecnológicos e a interpretação em língua gestual se faz essencial, mas também, devem ser criadas oportunidades para que os surdos possam expressar sua cultura em paridade. Em outras palavras, há que se valorizar também (e como o entrevistado

¹⁵ Örebro é uma das cinco “cidades-modelo” onde se encontram concentrados os recursos necessários para levar a cabo esta missão. Com efeito, na Suécia, existem 5 cidades, geograficamente distribuídas pelo território nacional, com capacidade de resposta para abrangerem os surdos de todo o país e lhes proporcionarem condições de educação e de vida, e às suas famílias, em paridade com os ouvintes. Em cada uma destas cidades existe uma escola exclusivamente para surdos, para os primeiros dez anos de escolaridade, bem como todo um conjunto de escolas secundárias frequentadas por surdos e por ouvintes. Eis a lista dessas cidades e respectivas escolas: *Stockholm (Manillaskolan)*, *Harnosand (Kristinaskolan)*, *Vanersborg (Vanerskolan)*, *Lund (Ostervangskolan)* e *Örebro (BirgittaSkolan)*. Existem, também, no mesmo registo, creches e Jardins de Infância, frequentadas só por crianças surdas, onde se fomenta a aquisição precoce da TSP, num ambiente de exposição à Língua o mais natural possível, e onde se viabiliza a aprendizagem do Sueco, na sua vertente escrita. Os pais são, também, alvo de um criterioso trabalho, por forma a estarem preparados para lidar com o seu filho surdo. (Coelho, 2007:202)

Mateus salienta numa das passagens aqui no trabalho transcrita) as produções surdas (teatros, filmes, etc) num nível similar a qualquer outra cultura, e não apenas propiciar os meios para que perceba somente a “cultura do outro”.

É necessário pensar sempre em espaços de educação formal (escolas) e não formal (associações, pontos de convívio) em que a língua gestual seja o grande motor de urbanidade surdo-ouvinte. Cursos de língua gestual para ouvintes nestes espaços anteriormente citados, surdos a trabalharem e a exercerem funções nos diversos estabelecimentos; em bares, em cafés ou em restaurantes poderá também ajudar a quebrar os muros e barreiras entre alteridades. No ensino superior, é indispensável que sejam dadas todas as ferramentas para que o/a aluno/a surdo/a acompanhe em paridade o curso. Fomentar o ensino de língua gestual para os ouvintes universitários (através de disciplinas optativas, por exemplo) também contribui para uma não “paisagização” do lugar. Também, as iniciativas que têm sido levadas a cabo em alguns países (o Brasil é um exemplo disso), desmantelando escolas especiais e centros de apoio aos surdos para darem lugar à inclusão nas escolas regulares devem ser seriamente questionadas. É essencial que o surdo cresça e desenvolva-se em conjunto com seus pares, com base também nestes “territórios”.

Relativamente à nossa forma de olhar para as questões e situações que orbitam a surdez, com o suporte dos conceitos operacionais do espaço e sub-divisões, parece-nos uma mais-valia usar os contornos destes conceitos para fazer aflorar situações distintas como: características da educação formal e não formal, acessibilidade, relação surdo-ouvinte, comunicação, imposições, restrições, etc. Ainda que de certa forma todas as pesquisas falem ou acabem por desembocar num determinado espaço: área de estudo, população, etc., tomar o próprio espaço como a partida da análise permite despoletar e perceber as inúmeras situações dele/nele recorrentes.

Esperamos que com este trabalho contribuamos para que as questões da surdez sejam pensadas e analisadas sempre dentro duma perspetiva holística, abarcando todo um conjunto de situações do dia-a-dia surdo. Enquanto profissional das Ciências da Educação resta-me almejar que sempre quando se falar em um aluno/pessoa surda numa escola ou em outra instituição qualquer, possamos trabalhar (e apoiados por boas políticas) para garantir um espaço surdo mais repleto de territórios com fronteiras frágeis entre os territórios ouvintes, aproximando linguagens, lutando contra a paisagização dos lugares, dando movimento e sentido ao entrono destes sujeitos.

Referências

- Abrahão, Cinthia Maria de Sena. (2011) O Espaço como categoria de análise sócio-cultural: um diálogo entre a Sociologia Cultural e a Geografia. 175-192p. *Revista RAEGA: O espaço geográfico em análise*, N22 – UFPR- Universidade Federal do Paraná, Departamento de Geografia.
- Ardoino, Jacques, Multiréférentielle (analyse). (1995) In: _____. Le directeur et l'intelligence de l'organisation: repères et notes de lecture. Ivry: ANDESI, p. 7-9, 1995a. In: MARTINS, João. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 26, p. 85-94, 2004
- Almeida, Maria.(2003) “Em busca do poético do Sertão: um estudo de representações”. In: Almeida, Maria Geralda; Ratts, Alecsandro (orgs.). *Geografia: leituras culturais*. Goiânia: Alternativa, 2003.
- Amorim, Luiz (2004). Arquitetura e urbanidade em revista. *Revista Vituvius*, ano 03. Disponível em <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/resenhasonline/03.029/3188> acesso em 28 de novembro de 2011.
- Araújo, Helena Costa (1990). Procurando as lutas escondidas atrás das histórias de vida. In *Cadernos de Consulta Psicológica*. Porto. (p 33-40).
- Augé, Marc (1994) Não-Lugares, Introdução a uma antropologia da sobremodernidade. Tradução de Lúcia Mucznik. Venda Nova: Bertrand Editora Lda., Portugal.
- Baltazar, Armando (2011) Dois temas confusos na construção de um mundo melhor. In *Surdos Notícia*. Março de 2011 trimestral – disponível em www.fpas.org.pt acesso em fevereiro de 2012.
- Battergay, Alain & Vaz, Henrique (2012). Introdução Geral. In In Alain Battegay, orquídea Coelho & Henrique Vaz (Orgs.) Cuidar, Tomar parte, viver com. Questões e desafios da cidadania profana na relação saúde/sociedade. Que mediações? Editora Livpsic – coleção Ciências da Educação: Porto, Portugal.
- Benoit, Cynthia & Turpi Alain (2012) Urban d/Deaf population services: Using GIS to explore Deaf geography and geographical acessibility. (abstract) New York: Association of American Geographes Annual Meeting.
- Benoit, Cynthia et. All (2011) – Mapping out Deaf spaces in Montreal – GIS applications to Deaf geography. Slides of presentation given at the American Association of Geographers Annual Conference: Seattle, US.
- Berger, Guy (2009). A investigação em educação: modelos socioepistemologicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº28, 175-192. CIIE, FPCE:PORTO

Bloch, Marc (2001). *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Bogdan & Biklen (1994) *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, LTDA

Bourdieu, Pierre.(1998) A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, M. A. & Catani, Afrânio (orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes
_____. (1982) *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva
_____. (1997) *A miséria do mundo*. Petrópolis: Editora Vozes.
_____. (2004) *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz, 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Bruyne, Paul de.; Herman, Jacques & Schoutheete, Marc De. (1974). *Dynamique de La recherche en sciences sociales. Les pôles de La pratique méthodologique*. Collection SUP, Pressed Universitaires de France.

Cabezudo, Alicia. (2004) “Cidade educadora: uma proposta para os governos locais”.*Varios Cidade educadora, princípios e experiências.*, São Paulo: Instituto Paulo Freire, Cortez Editora, 11 14.

Carvalho, Isabel Cristina Moura. (2003) Biografias, Identidade e Narrativa: Elementos para uma análise hermenêutica. *Horizontes Antropológicos*: Porto Alegre (283-302)

Carvalho, Paulo Vaz de (2007) Breve história dos surdos no mundo e em Portugal. *Surd'Universo*, 2007. - 172 p. ; 24 cm. - Publicação têtê-bêche. ISBN 978-989-95254-1-2

Casaleiro, Paula (2008), As paisagens sonoras dos Centros Historicos de Coimbra e do Porto: um exercicio de escuta. VI CONGRESSO PORTUGUES DE SOCIOLOGIA: Mundos sociais, saberes e práticas. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Celada (2009), El valor y la resonancia de las biografias de personas com discapacidad en la investigación educativa (75-88), in José Flores & David Pastor (org) *Voz y educación, La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Ediciones Octaedro, S.L.: Barcelona.

Certeau, Michel de. (1984). *The Practice of Everyday Life*. Barkeley, Los Angeles and London: University of California Press, LTD. Translated by Steven F. Rendall. ISBN 0.520-04750-8.

Coelho, Orquídea; Amorim, Cândida & Mendes, Bruno (2012). Crianças Surdas Profundas, Implante Coclear e Educação Bilingue: Desafios e Procedimentos em Portugal. In Alain Battegay, orquídea Coelho & Henrique Vaz (Orgs.) *Cuidar, Tomar parte, viver com*. Questões e desafios da cidadania profana na relação saúde/sociedade. Que mediações? Editora Livpsic – coleção Ciências da Educação: Porto, Portugal.

Coelho, Orquídea [Org.] (2010). *Um copo vazio está cheio de ar. Assim é a surdez*. Editora Livpsic – Coleção Ciências da Educação: Porto, Portugal.

Coelho, Orquídea. (2011) Conceptualizações da surdez, manifestações e marcas da cultura surda e os casamentos “endógamos” surdos, 277-294. Em (Orgs.) Lodenir Karnopp, Madalena Klein e Márcia Lunardi-Lazzarin., *Cultura Surda na Contemporaneidade – negociações, intercorrências e provocações*.– Canoas: Ed. ULBRA, 2011. 336p.

Coelho, Orquídea. (2007) Construindo Carreiras: (re)desenhar o percurso educativo dos surdos a partir de Modelos Bilingues. Tese de Doutorado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUP). Universidade do Porto, Portugal.

Coimbra, Cecília Maria B. (1989) As funções da instituição escolar: análise e reflexões. *Psicologia: ciência e profissão*. V.9 n.3 Brasília.

Corrêa, Roberto Lobato. (1982) Espaço Geográfico: algumas considerações. In: _____. *Novos Rumos da Geografia Brasileira*. São Paulo: Hucitec, p. 25-34

Correia, José Alberto & Caramelo, João (2010). Autonomias e dependências do campo da investigação educacional em Portugal. *Sísifo: revista de Ciências da Educação*. Nº 12, maio/ago. Consultado em fevereiro de 2012 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Deleuze, Gilles.(1998). *Lógica do sentido*. São Paulo: editora perspectiva.

Deleuze, Gilles. & Guattari, Félix.(1995) *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 2. Rio de janeiro: Editora 34.

_____(1996) *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 3. Rio de janeiro: Editora 34.

_____(1997) *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 5. Rio de janeiro: Editora 34.

Dicionário Universal da Língua Portuguesa (1997). Porto & Lisboa: Texto Editora, LDA.

Dowling, Paul & Brown, Andrew, (2010) *Doing Research/Reading Research. Re-Interrogating Education*. London: Routledge

Duarte-Alves& Justo (2007). Saberes no cotidiano: práticas discursivas e transdisciplinaridade. In: Constantino, E. P. (org.). *Percursos da Pesquisa Qualitativa em Psicologia*. São Paulo: UNESP/Arte & Ciência Editora, pp. 61-78.

Duarte, Ivone; Ricou,Nunes & Nunes, Rui (2005). A surdez e a autonomia pessoal, 125-138. Em Orquídea Coelho (Org), *Perscrutar e escutar a surdez*. Edições Afrontamento/CIEE, Coleção Caleidoscópio. Santa Maria da Feira.

Fernandes, Sueli (1998). *Surdez e linguagem: é possível o diálogo entre as diferenças?* (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Fernandes, Rogério. (1978) O pensamento pedagógico em Portugal . Lisboa : Instituto de Cultura Portuguesa. 141 p. ; 19 cm.

Ferreira, Flavia Turino (2008). Rizoma: um método para as redes? Liinc em Revista, v.4, n.1. Rio de Janeiro, p.28-40 <http://www.ibict.br/liinc>

Fischer, Gustave-N.(1994) *Psicologia social do ambiente* / Gustave-N. Fischer ; trad. Armando Pereira da Silva. - Lisboa : Instituto Piaget, 216 p. - (Perspectivas ecológicas ; 5)

Fortuna, Carlos (1999), “Expressões públicas da vida sensível” e “Paisagens Sonoras. Sonoridades e ambientes sociais urbanos”, in *idem, Identidades, Percursos, Paisagens Culturais. Estudos sociológicos de cultura urbana*. Oeiras: Celta Editora

Foucault, Michel (1967) *De Outros espaços*. Conferência proferida no Cercle d'Études Architecturales, em 14 de Março de 1967 e publicado igualmente em *Architecture, Movement Continuité*, maio de 1984.

Foucault, Michel (1994) *Ditos e Escritos*, v. V trad. de Elisa Monteiro, 2ª ed., Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2006

Foucault, Michel (1994) *Ditos e Escritos*, v. IV trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro, 2ª ed., Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2006.

Guattari, Félix & Rolink, Suely. (2000) *Cartografias do desejo*. Petrópolis: Editora Vozes

Gulliver, Mike (2012) *Deaf Geographies – pasts, presents, futures*. (abstract). New York: Association of American Geographers Annual Meeting.

Gulliver, Mike (2009) *DEAF space, a history: The production of DEAF spaces Emergent, Autonomous, Located and Disabled in 18th and 19th century France*. Tese de doutoramento não publicada – University of Bristol: UK.

Gulliver, Mike (2006). Introduction to DEAF space. Disponível em « http://bristol.academia.edu/MikeGulliver/Papers/119554/Introduction_to_DEAF_space »

Gusmão, Neusa Maria Mendes de. (1999) *Linguagem, Cultura e Alteridade: Imagens do Outro*. Cadernos de Pesquisa, nº 107, p. 41-78, julho/1999. Unicamp: Campinas.

Harvey, David (2000) *Justice, nature & the geography of difference*. USA: Blackwell Publishers Inc.

Holanda, Frederico de. (2010), *Urbanidade: Arquitetônica e Social*. I ENANPARQ – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO Rio de Janeiro, 29 de novembro – 3 de dezembro, 2010

Holanda, Frederico de. (2007) *Arquitetura sociológica*. *Revista brasileira de estudos urbanos e regionais*, vol. 9, n.1, p. 115-129. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional.

Kusters, Annelies. (2009) *Deaf on the Lifeline of Mumbai*. *Sign Language Studies* Vol. 10 No. 1 Fall 2009

Laborit, Emmanuelle (2000) *O grito da gaivota*. Biografia de uma surda profunda, do berço ao êxito nos palcos do teatro francês. Tradução de Ângela Sarmento. Editorial Caminho SA - Coleção Nosso Mundo: Lisboa, Portugal.

Ladd, Paddy. (2002) *In search of deafhood*. Palestra proferida na II Deafway, Washington 2002.

Leite, Tarcísio de Andrade (2004). O ensino de segunda língua com foco no professor: história oral de professores surdos de língua de sinais brasileira. (Mestrado) Universidade de São Paulo (USP): Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas.

Leonhardt, Ruth Rieth (2006) As reflexões éticas de Paul Ricour. Revista *Analecta*: Guarapuava, Paraná, v.7, nº2, p.61-76.

Lopes, Maura Corcini & Veiga-Neto, Alfredo. (2006) Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*: Florianópolis, v.24, nº especial, p.81-100, jul./dez.

Malpique, Manuela Brasil Soares (1995) Pequenas Histórias: A Geografia das Crianças. Práticas e representações de lugares do dia-a-dia de crianças portuguesas em idade escolar. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUP). Universidade do Porto, Portugal.

Marfull, Alexandre Sanvisens (1990) Hacia un concepto de ciudad educadora. In *La Ciudad Educadora = La Ville Éducatrice*. I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990.

Marques, Ana Paula & Moreira, Rita. (2009) Cidades Educadoras: Transferibilidade de boas práticas para os municípios do eixo Atlântico. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009, ISBN- 978-972-8746-71-11754

Mathews, Elizabeth (2006) *Place, Space and Identity – Using Geography in Deaf Studies*. In *Deaf Studies Today! 2006: Simply Complex* (Conference Proceedings) (Oram, Utah, Utah Valley University.

Martins, João Batista (2004) Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais – *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: Maio /Jun /Jul /Ago 2004 No 26.

Massey, Doreen. (1999) Imagining globalisation: power-geometries of space-time. In: Brah, A., Hickman, M. e Mac arl Ghaill, M. (orgs3 *Future worlds: migration, environment and globalization*. Basingstoke: Macmillan

Massey, Doreen. (2004) Filosofia e Política da Espacialidade: Algumas considerações. Artigo traduzido a partir de: Massey, D. 1999. Power-Geometries and the Politics of Space-Time (Hettner-Lecture 1998). Heidelberg: Departamento de Geografia da Universidade de Heidelberg. Tradução: Rogério Haesbaert. *GEOgraphia* – Ano. 6 – Nº 12 - 2004

Montagner, Miguel Ângelo (2009) Biografia coletiva, engajamento e memória: a miséria do mundo, *Tempo social* vol.21 no.2 São Paulo 2009

Moreira, Marlise Christine (2011). Pensando o outro, 141-158. In *O admirável mundo dos surdos: novos olhares do fonoaudiólogo sobre a surdes* (org) Marlene Canarim Danesi. Porto Alegre: EDIPUCRS

Nogueras, Josep Terricabras (1990). Recorrido conceptual por la ciudad educadora. Una perspectiva filosófica. In La Ciudad Educadora = La Ville Éducatrice. I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990.

O'Brien, David (2005) – What's the sign for "pint"? – An investigation into the validity of two different models to describe Bristol's current Deaf pub culture. Dissertação não publicada, submetida para a obtenção do título de Mestre em "Deaf Studies": University of Bristol, UK.

Pais, José Machado (2005), Jovens e Cidadania. *Sociologia, problemas e Práticas*, n.º 49, 2005, pp. 53-70

Pereira, Lígia Maria Leite (2000). Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. III Encontro Regional Sudeste de História Oral, Mariana - Minas Gerais. (117-27)

Perlin, Gladis (2004). O lugar da cultura surda. Em Adriana Thoma & Maura Lopes (Orgs.), *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. (pp. 73-82). Santa Cruz do Sul: Edunisc.

Perlin, Gladis. (2003) O ser e o estar sendo surdos: Alteridade, Diferença e Identidade. Tese de doutoramento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS

Perlin, Gladis & Miranda, Wilson. (2003) Surdos: o narrar e a política. *Ponto de Vista, Florianópolis*, n.05, p. 217-226

Quivy, Raymond & Campenhoudt, LucVan (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais. (Tradução João Marques, Maria Mendes & Maria Carvalho). Gradiva – Lisboa.

Rego, Nelson. (2002) Geração de ambiências – três conceitos articuladores. 199-212. Em Terra Livre: *Publicação da Associação dos Geógrafos Brasileiros*. Ano 18 – Vol. 2, Nº 19, p.1-296, terra Livre: São Paulo jul./dez. 2002.

Riceto, Alison & Silva, Vicente de Paulo da. (2008) O território como categoria de análise da Geografia. *Caminhos de Geografia Uberlândia* v. 9, n. 28 Dez/2008 p. 146 – 152

Rosendahl, Zeny (1996). Espaço e religião: uma abordagem geográfica. Rio de Janeiro: UERJ, NEPEC.

Santos, Avacir Gomes dos & Almeida, Maria Geralda de (2009). Entre Mundos: as espacialidades nas e das comunidades ribeirinhas do Vale do Guaporé (Rondônia – BR). Disponível em:
<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiadelpoblacion/18.pdf> acesso em novembro de 2011.

Santos, Boaventura de Sousa (2001, 1987) Um Discurso Sobre as Ciências ("História e Ideias"), n.º 1 Porto: Edições Afrontamento

Santos, Boaventura de Sousa (2000) *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*, Porto, Edições Afrontamento

Santos, Milton (2008). *A natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção*. – 4 ed. 4 reimpr. – São Paulo: Universidade de São Paulo (Coleção Milton Santos).

Santos, Milton.(1996) *Metamorfose do Espaço Habitado*. São Paulo: Hucitec.

Sebastià, Jordi Borja (1990). *La ciudad conquistada. Un punto de vista desde la sociologia*. In *La Ciudad Educadora = La Ville Éducatrice*. I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990.

Silva, Michel (2004) *O cinema expressionista Alemão*. Revista Urutágua – Revista acadêmica multidisciplinar. Departamento de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Maringá (DCS/UEM), Quadrimestral – Nº10 – Ago/Set/Out/Nov. Maringá- Paraná – Brasil – ISSN 1519.6178

Simmel, George (1981). “*Essai sur la sociologie des sens*”. In: *Sociologie et épistémologie*. Paris, PUF (Presses Universitaires de France).

Silva, Claudionir Borges (2005). *Cultura Surda: Território e Territorialidades de Resistência*. In *Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – Universidade de São Paulo (USP)*.

Silva, Claudionir Borges (2003). *Cenário Armado, Objetos Situados: O Ensino de Geografia na Educação de Surdos*. (Mestrado) Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): Instituto de Geociências.

Skelton, Tracey & Valentine, Gill (2003) ‘It feels like being Deaf is normal’: an exploration into the complexities of defining D/deafness and young D/deaf people’s identities. *The Canadian Geographer / Le Géographe canadien* 47, no 4 (2003) 451–466.

Souza, Darsie de & Faller, Sabine (2011) *Deaf youth and cultural negotiation in Porto Alegre, Brazil. Environment and Urbanization, october 2011, 23: 609-620*

Souza, Edevaldo Aparecido & Pedon, Nelson Rodrigo. (2007) *Território e Identidade Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas Três Lagoas - MS, V 1 – n.º6 - ano 4, Novembro de 2007*

Souza, Marcelo José Lopes. (2001) *Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento*. In Iná Elias de Castro, Paulo César da Costa Gomes & Roberto Lobato Corrêa [Orgs] *Geografia: Conceitos e Temas* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 3ª edição.

Sposito, Eliseu Savério. (2004) *Geografia e Filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico*. São Paulo: UNESP, 2004. 218 p.

Stoer, Stephen & Magalhães, António. (2005) *A diferença somos nós – A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Afrontamento.

Suetergaray, Dirce Maria Antunes (2001). Espaço Geográfico uno e múltiplo. *Revista Electrónica de Geografía Y Ciencias Sociales*. nº 93, Scripta Nova: Universidad de Barcelona.

Tassara, Eda Terezinha de Oliveira (*Urbanidade e Periurbanidade(s)*).(2007) Reflexões sobre dimensões psicossociais das dinâmicas históricas. *Revista Comunidades, Meio Ambiente e Desenvolvimento. Série Documentos Éticos. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, USP, Brasil*.

Thoma, Adriana da Silve & Lopes, Maura Corcinci, Orgs. (2004) *A invenção da Surdez – Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. 236p.

Thornberg, Josep Muntanõla (1990). La ciudad educadora desde la arquitectura. In *La Ciudad Educadora = La Ville Éducatrice*. I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990.

Valentine, Gill & Skelton, Tracey. (2003) Living on the edge: the marginalisation and 'resistance' of D/deaf youth. *Environment and Planning A*, vol. 35, p. 301-321.

Valentine, Gill & Skelton, Tracey (2008) Changing spaces: the role of the internet in shaping Deaf geographies. *Social & Cultural Geography*, 9:5, 469-485

Veras, Lúcia Maria S. C. (1995) Do Espaço a Paisagem, da Paisagem ao Lugar: a filosofia, as ciências e as artes, como instrumentos de reflexão na conceituação sobre lugares urbanos. In *Revista de Geografia*. Recife: v. 11, nº 2,p.103-143, jul/dez 1995. ISSN 0104-5490

Zevi, Bruno.(1996) *Saber ver a arquitetura*. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

Pedido de Autorização

Vimos pedir a sua colaboração num trabalho de dissertação de mestrado em Ciências da Educação, desenvolvido na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto pelo aluno Tiago Salge Araújo. Este estudo tem por finalidade estudar as representações e percepções espaciais das pessoas surdas, bem como os modos como elas ultrapassam as diversas barreiras e dificuldades que atravessam ao longo das suas vidas.

Pensamos que os resultados deste trabalho poderão vir a ter consequências positivas, quer para os profissionais da educação, quer para a reflexão social. O que pedimos é que nos permita fazer-lhe uma entrevista. Para o efeito, solicitamos a sua autorização para efectuarmos um registo audiovisual da mesma, recorrendo a gravador, filmagem fotografia e notas escritas.

Todo o material recolhido destina-se, exclusivamente, à elaboração deste estudo e à sua publicação. Contudo, a sua identidade, bem como, as imagens que irão ser gravadas não serão divulgadas, no sentido de salvaguardar o direito de total anonimato e de confidencialidade. No caso de aceitar a colaboração neste estudo agradecemos, desde já, a sua disponibilidade. No caso de não aceitar a colaboração que lhe é pedida ou de decidir que deve abandonar o estudo no seu decurso, essa decisão não terá quaisquer consequências para si.

O Aluno de Mestrado em Ciências da Educação

Consentimento Informado

Eu, _____ (nome),
declaro que tomei conhecimento do pedido de participação no estudo do aluno Tiago Salge Araújo, que entendi as explicações que me foram prestadas, que pude esclarecer todas as questões inerentes às condições da minha colaboração e que é de minha livre vontade participar neste estudo.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura _____

DIMENSÕES LEVANTADAS NAS ENTREVISTA	QUESTÕES			
Legitimação da entrevista/conversa e apresentação inicial	<p>- Apresentação da proposta e temática da pesquisa e explicar a importância da entrevista com estas pessoas. Pedir autorização para gravar e filmar o processo.</p> <p>- Pedir para que a pessoa entrevistada se apresente, dizendo nome, idade, grau da surdez e, se for o caso, nível de escolaridade que frequenta/frequentou.</p>			
O espaço e o tempo permitido	<p>- Se fala através da LGP, quando começou a aprender? A família também a utilizava? Como era a comunicação com a família?</p> <p>- Na infância, como era a relação com o tempo e o espaço? A família ou os responsáveis lhe tiravam as dúvidas e explicavam tudo? Por exemplo, quando saiam de casa, explicavam exactamente para onde iam, o que iam fazer? Os dias da semana, os meses e os anos, conseguia perceber esta passagem temporal e a família explicava isso?</p> <p>- Quando começou ir à escola? Como ia a escola? De carro, transporte público, a pé? Prestava atenção no trajecto? Se ia andando, variava o percurso?</p>			
O espaço e o tempo explorado	<p>Na casa</p> <p>Viveu/vive com a família? Quais espaços mais gostava (ou ainda gosta) na casa? Por que?</p>	<p>Na escola</p> <p>Como era o tipo de escola em que estudava? Tinha mais surdos? Era uma sala só para surdos ou não? Quais espaços na escola mais gostava? E os que não gostava? Nos intervalos, o que costumava fazer, aonde costumava ficar?</p>	<p>Na sala de aula</p> <p>Como era a comunicação com o resto do grupo? Havia lugares fixos ou não, podia escolher o lugar que apetecesse?</p>	<p>Na cidade</p> <p>Seus pais permitiam que saíssem sozinhos, fosse para andar pela cidade, encontrar os amigos?</p> <p>Se saia sozinho/a na adolescência, onde costumava ir nas horas livres/fins-de-semana? Haviam lugares que não gostava de ir, tinha medo ou não se sentia à vontade?</p>
O espaço e seus limites/imposições	<p>- Algumas características dos espaços que consideram favoráveis e/ou desfavoráveis para a comunicação/utilização pelo surdo.</p> <p>- Pensando na sua forma de comunicação, mudaria ou acrescentaria coisas nos espaços em que circula (faculdade, trabalho, ruas)....</p>			
O espaço da cidade como um todo	<p>Hoje, quais lugares frequentam. Quais espaços públicos/privados é que mais gosta de ir</p>			

106

